

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

TURVALLISUUSOSAAMISEN KOULUTTAMINEN

– Vertaileva tutkimus Laurean ja Maanpuolustuskorkeakoulun pedagogisista malleista –

Pro gradu -tutkimus

Luutnantti
Mikko Rikkonen

Sotatieteiden maisterikurssi 1
Maasotalinja

Toukokuu 2011

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi	Linja	
Sotatieteiden maisterikurssi 1	Maasotalinja	
Tekijä		
Luutnantti Mikko Rikkinen		
Tutkielman nimi		
TURVALLISUUSOSAAMISEN KOULUTTAMINEN		
– Vertaileva tutkimus Laurean ja Maanpuolustuskorkeakoulun pedagogisista malleista –		
Oppiaine, johon työ liittyy	Säilytyspaikka	
Sotilaspedagogiikka	Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)	
Aika Toukokuu 2011	Tekstisivuja 67	Liitesivuja 0
TIIVISTELMÄ		
<p>Pääesikunta tulee ohjeistamaan pedagogisia käsikirjoituksia jotka tullaan jatkossa laatimaan kaikesta palkatun henkilökunnan koulutuksesta. Pedagogisissa käsikirjoituksissa kuvataan koulutusta ja opetusta koskevat ratkaisut ja pedagogiset periaatteet. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategian, mukaan henkilöstön osaamista tulee syventää ja laajentaa, missä oppiminen perustuu itseohjautuvuuteen. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää miten kahdessa eri oppilaitoksessa koulutetaan osaamista.</p> <p>Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen vertaileva tutkimus, jolla on tarkoitus selvittää ja vertailla Maanpuolustuskorkeakoulun pedagogisia käsikirjoituksia ja Laureammattikorkeakoulun pedagogista toimintatapaa, niiden sisältöä ja merkitystä osaamisen oppimisen näkökulmasta. Tutkimusongelmana tässä tutkimuksessa on: ”Miten Maanpuolustuskorkeakoulussa ja muualla Laureassa koulutetaan ”osaamista”?” Lisäksi tutkimusongelmalla on kaksi alakysymystä, jotka ovat: ”Eroavatko kyseessä olevien oppilaitosten opetuksen suunnittelussa käytetyt oppimiskäsitykset toisistaan?” ja ”miten osaamisen tavoitetaso näkyy ja toteutuu tutkinnoissa?”</p> <p>Tutkimus on toteutettu laadullisena asiakirjoja vertailevana tutkimuksena, josta saatuja tuloksia on analysoitu etnografisen menetelmän kautta saaden syvempää pohdintaa oppilaitosten antamaan osaamisen kouluttamiseen. Osaamisen kouluttamiseen ja opettamiseen paneudutaan kahden termillisesti eri pedagogisen toimintamallin vertailun ja tulkinnan kautta, vertailun oppilaitosten julkaisemia teoksia aiheista. Pyrkien kuvaamaan kattavasti miten osaamisen tavoitetasoihin päästään eri koulutusohjelmissa.</p> <p>Tutkimuksen avulla selvisi, että yhteiskunnan ja puolustusvoimien tulevaisuuden oppimiskulttuurin kehityssuunta näyttäisi olevan pääperiaatteiltaan hyvin samankaltainen. Yhteiskunnassa ja puolustusvoimissa korostetaan oppimiskäsityksen muutoksen mukanaan tuomia vaikutuksia osaamisen oppimisessa ja elinikäisen oppimisen tärkeyttä. Tutkimuksen johtopäätöksissä voitiin todeta, että molemmissa oppilaitoksissa on selkeästi nähtävissä elinikäiseen oppimiseen tähtäävä oppiminen ja halu opettaa todellisissa toimintaympäristöissä, todellisilla ”työelämän” metodeilla.</p>		
AVAINSANAT		
Pedagoginen malli, Pedagoginen käsikirjoitus, Oppimiskäsitys, Vertaileva tutkimus, Kehittämispohjainen oppiminen, Kvalitatiivinen, Elinikäinen oppiminen		

TURVALLISUUSOSAAMISEN KOULUTTAMINEN

– Vertaileva tutkimus Laurean ja Maanpuolustuskorkeakoulun pedagogisista malleista –

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUSKYSYMYS JA METODOLOGISET VALINNAT.....	4
2.1	TUTKIMUSKYSYMYS	4
2.2	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	5
2.3	OPPIMINEN JA OPPIMISKÄSITYKSEN ERI NÄKÖKULMAT.....	6
2.4	PEDAGOGIIKKAA VAI ANDRAGOGIIKKAA.....	9
2.5	SUOMEN KORKEAKOULUJÄRJESTELMÄ JA TAVOITTEET YLEMMÄSSÄ KORKEAKOULUTUTKINNOSSA.....	10
2.6	TUTKIMUKSESSA KÄYTETYT TERMIT.....	16
2.7	TUTKIMUKSEN RAJAUS.....	18
2.8	TUTKIMUSMETODIT KOULUTUSJÄRJESTELMIÄ VERTAILEVASSA TUTKIMUKSESSA	19
2.8.1	<i>Kvalitatiivinen tutkimus.....</i>	<i>19</i>
2.8.2	<i>Etnografinen näkökanta.....</i>	<i>21</i>
2.8.3	<i>Vertaileva lähestymistapa</i>	<i>23</i>
3	LAUREAN PEDAGOGINEN TOIMINTAMALLI TURVALLISUUSOSAAMISEN KOULUTUSOHJELMAN YLEMMÄSSÄ AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNOSSA.....	28
3.1	LAUREA ORGANISAATIONA	28
3.2	OSAAMISEN TAVOITETASO LAUREAN YLEMMÄSSÄ AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNOSSA	30
3.2.1	<i>Laurean näkökanta.....</i>	<i>30</i>
3.2.2	<i>Turvallisuusosaamisen koulutuksen näkökulmasta</i>	<i>32</i>
3.3	LAUREAN NÄKEMYS OPPIMISKÄSITYKSESTÄ	33
3.4	OPPIMISKÄSITYS TURVALLISUUSOSAAMISEN KOULUTUSOHJELMASSA	36
3.5	LAUREAN LEARNING BY DEVELOPING – TOIMINTAMALLI	37
3.6	LBD TURVALLISUUSOSAAMISEN KOULUTUSOHJELMASSA	41
4	SOTILASPEDAGOGIIKAN SYVENTÄVIEN OPINTOJEN PEDAGOGISET KÄSIKIRJOITUKSET SOTATIETEIDEN MAISTERIN TUTKINNOSSA.....	45
4.1	MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU ORGANISAATIONA	46
4.2	OSAAMISEN TAVOITETASO SOTATIETEIDEN MAISTERIN TUTKINNOSSA	48
4.2.1	<i>Maanpuolustuskorkeakoulun näkökulma.....</i>	<i>48</i>
4.2.2	<i>Sotilaspedagogiikan näkökulmasta</i>	<i>49</i>
4.3	MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULUN OPPIMISKÄSITYS	50
4.4	SOTILASPEDAGOGINEN OPPIMISKÄSITYS SYVENTÄVISSÄ OPINNOISSA.....	53
4.5	SOTILASPEDAGOGIIKAN SYVENTÄVIEN OPINTOJEN KÄSIKIRJOITUKSET	54
5	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	57
6	POHDINTA.....	63

LÄHTEET

TURVALLISUUSOSAAMISEN KOULUTTAMINEN

– Vertaileva tutkimus Laurean ja Maanpuolustuskorkeakoulun pedagogisista malleista –

1 JOHDANTO

”Puolustushallinnon tarve korkeatasoiseen laajempaan turvallisuuskoulutukseen on todellinen ja siinä tärkeänä osana on tieteen tekeminen sekä tutkimus- ja kehitystoiminta. Turvallisuuskoulutus on toistaiseksi hajanaista ja tieteelliseen tutkittuun tietoon perustuvaa. Turvallisuusalan erikoiskurssien sisältö on kuitenkin kehittynyt väline- ja uhka-ajattelusta nykyaikaiseksi filosofialtaan arvoperustaisen turvallisuuden opetuksiksi. Näin ollen puolustushallinto voisi olla selkeästi suunnan näyttäjä Suomessa esimerkiksi turvallisuusauditoinnin ja -standardoinnin koulutuksessa. Puolustushallinto voisi olla mukana kehittämässä yliopistotasoisien turvallisuusalan maisterin tutkintoja, jotta ne vastaisivat strategisen tason turvallisuusjohtajan vaatimuksiin tulevaisuudessa.” (Mäkinen 2010)

Turvallisuus on yhä suurempi osa meidän arkea emmekä useimmiten huomaa sen läsnäoloa ennen kuin se puuttuu (vrt. turvallisuuden tunne Maslowin tarvehierarkia). Turvallisuusala on tullut yhteiskunnan yksi keskeisimmistä palvelutoiminnan muodoista. Turvallisuusala on monipuolinen, laaja, haastava ja jatkuvasti kasvava ja muuttuva ala yhdistäen useita erilaisia ammattitaidon osa-alueita. Yksityistä turvallisuusalaa edustavat muun muassa vartiointiliik-
keet, turvasuojayhdistykset ja yksityisen yrityssektorin sisäisissä turvallisuustehtävissä työskentelevät. Julkisella sektorilla alaa edustavat mm. puolustusvoimat, poliisi sekä palo- ja pelastusorganisaatiot.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on tarkastella ja vertailla kahden eri organisaation pedagogisia malleja/käsikirjoituksia turvallisuusosaamisen kouluttamisessa. Pro gradussani on otettu käsittelyyn julkisen sektorin turvallisuutta kouluttava Maanpuolustuskorkeakoulu sekä yksityistä puolta edustava Laurea SID Leppävaara, pyrkimyksenä on kuvata kyseessä olevien oppilaitosten tapaa (pedagogista mallia) kouluttaa turvallisuusosalalla tarvittavaa osaamista.

Kyseinen työ tehdään Johtamisen- ja Sotilaspedagogiikan laitokselle, mukaan sotilaspedagogiikan keskeisin kohde on ihmisten toimintakyky ja sen edistäminen turvallisuuden, kriisien

hallinnan ja sodankäynnin näkökulmista tarkasteltuna. Sotilaspedagogiikassa pyritään kehittämään koulutusta, organisaatioita ja koulutusjärjestelmää sekä toimintakulttuuria osana uusimuotoista ja monitahoista turvallisuusalaa, puolustusvoimien näkökulmasta.

Kehittämispohjainen oppiminen (Learning by Developing, LbD) on Laurealainen innovaatio, jonka perusteella opetusministeriö on nimennyt Laurean koulutuksen laatuyksiköksi 2005 – 2006, 2008 – 2009 sekä vuosille 2010 – 2012. Laureassa opetetaan ja opitaan kehittämispohjaisen oppimisen mallin (Learning by Developing, LbD) mukaan. LbD-mallissa opiskelija osallistuu todellisiin työelämän kehittämishankkeisiin ja -tehtäviin.

Turvallisen elin- ja toimintaympäristön ylläpitäminen ja kehittäminen on tulevaisuudessa yhä enemmän yhteistyötä, johon tarvitaan sekä viranomaisten että muiden toimijoiden voimavaroja. pro gradu -tutkielmaa aloittaessa Suomessa ei vielä ole yliopistotasosta turvallisuusalan maisterintutkintoa, tämän vuoksi olen valinnut vertailtaviksi oppilaitoksiksi, Laurean Ammattikorkeakoulun jossa järjestetään niin ylempää kuin alempaa ammattikorkeakoulu tasoista turvallisuusalan osaamisen koulutusta sekä Maanpuolustuskorkeakoulun jossa taasen annetaan kandidaatti- ja maisteritasosta maanpuolustus- ja ”turvallisuusosaamisen” koulutusta.

Mäkinen (2010) toteaa että Puolustushallinto tulisi olla mukana kehittämässä yliopistotasosta turvallisuusalan maisterin tutkintoja, jotta ne vastaisivat tulevaisuuden strategisen tason turvallisuusjohtajan ominaisuuksiin. Tämän pro gradun -tutkielman tarkoituksena on antaa näkökulma tai jatkotutkimusaihe kehittämispohjaisen oppimisen mallin mahdollisesta käytettävyydestä Maanpuolustuskorkeakoululla järjestettäviin opintokokonaisuuksiin, sisällyttäen sen keinoja pedagogisiin käsikirjoituksiin.

Turvallisuutta tulee tarkastella varsin monitieteisenä ilmiönä. Turvallisuuden ja turvallisuusosaamisen tutkimuksessa on käytettävä hyväksi useiden eri tieteenalojen edesottamuksia ja pyrittävä niitä soveltamaan perustutkimuksessa, josta saavutettuja tuloksia on pyrittävä käyttämään mm. käytännön työelämän kehittämisessä tai turvallisuusosaamisen koulutuksen kehittämiseen.

Tutkimusraportin rakenne noudattelee perinteistä kaavaa, jossa johdantoluvun jälkeen esitellään tutkimusongelmaa sekä tutkimuksessa käytettävää käsitteistöä, avaamalla tutkimuksessa esiintyviä termejä sekä kerrataan hieman oppimiskäsityksiä joille nykyiset vallallaan olevat pedagogiset mallit ja käsikirjoitukset rakentuvat. Kyseisessä luvussa otetaan kantaa tutkimuk-

sen rajaukselle ja avataan keskustelua ”pedagogiikkaa vai androgogiikkaa” termistöstä aikuisopetuksesta puhuttaessa sekä kerrotaan suomen korkeakoulujärjestelmästä ja opetusministeriön asettamista tavoitteista korkeakoulututkinnoissa.

Tämän jälkeen esitellään tutkimuksen päämetodologiaa laadullista tutkimusta ja tiedonhankinta strategioita etnografiaa sekä vertailevaa tapaustutkimusta. Tutkimusmetodin ja tiedonhankinta tapojen esittely ja avaaminen on yksi tutkimuksen tärkeimmistä osioista, sillä kyseisestä luvusta selviää alusta saakka, miten tämä tutkimus on toteutettu. Yhtenä tavoitteena on johdanto- ja ensimmäisessä asialuvussa on myös selkeyttää ja hahmottaa turvallisuusosaamisen aikuiskouluttamisen ympärillä olevaa kokonaisuutta ja monimuotoisuutta.

Metodien esittelyn jälkeen alkaa varsinainen teoriaosuus jonka kahdessa asialuvussa kuvataan ja tulkitaan Laurean pedagogista mallia ja Maanpuolustuskorkeakoulun pedagogista käsikirjoitusta. Luvuissa paneudutaan myös oppimiskäsitykseen ja siihen mitkä ovat oppilaitosten ja koulutusohjelmien osaamisen tavoitteet oppijoiden valmistuessa.

Tutkimuksen toiseksi viimeisenä lukuna johtopäätösluku jossa on pyritty löytämään yhteneväisyyksiä ja eroja vertailtavien oppilaitosten pedagogisista malleista, tutkimustyön tarkoituksena ei ole pohtia onko, toinen malli toistaan parempi, käytännöllisempi tai oppilas tai opettaja ystävällisempi, vaan teoreettisesti ja objektiivisesti analysoida kyseisten mallien eroja ja yhteneväisyyksiä.

Tutkimuksen viimeisenä lukuna, ennen lähteitä on pohdintaosio, missä pyrin tuomaan esiin selvemmin omakohtaisen kokemuksen (etnografisen) opiskelusta kyseisissä ”pedagogisissa malleissa/käsikirjoituksissa” sekä avaamaan lähtökohtia mahdollisille uusille näkökulmille kyseisten oppilaitosten, turvallisuusosaamisen kouluttamista koskeville tutkimuksille. Pohdintaluvussa tuon tutkijan omakohtaisen näkemyksen oppimisen mielekkyyteen kyseisissä malleissa ja siihen miten mahdollisesti työelämäläheisyyttä tulisi parantaa opiskelun ohessa, saaden aikaan jatkotutkimuskohteita ja mahdollisesti hyviä käytänteitä parantaa vallalla olevia pedagogisia käsikirjoituksia eri sotatieteellisissä oppiaineissa, sotilaspedagogisten mielekkyyttä ja linjakkuus termien näkökulmista.

2 TUTKIMUSKYSYMYS JA METODOLOGISET VALINNAT

Tämän luvun tarkoituksena on kertoa tutkijan tekemistä metodologisista ratkaisuista joilla on pyritty vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Luvussa on myös käsitelty oppimiskäsitystä, suomen korkeakoulujärjestelmää sekä otettu kantaa ”adragogiikkaa vai pedagogiikkaa” – keskusteluun. Luvun alkupuolella on pyritty tuomaan yhdellä kuviolla (viitekehyksellä) mitä tämä pro gradu -tutkielma on tutkinut ja miten työ on edennyt.

Tässä luvussa on myös esitetty tutkimuksen tärkeimmät rajaukset sekä olen avannut lukuun tutkimuksen kannalta tärkeimpiä termejä. Luvun tarkoituksena on helpottaa lukijaa ymmärtämään turvallisuusalan osaamisen korkeakoulutuksen monimuotoisuuden ja haasteellisuuden sekä helpottaa lukijaa ymmärtämään tutkijan tekemiä ratkaisuja tässä pro gradu -tutkielmassa.

2.1 Tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kahden kohde oppilaitoksen antamaa turvallisuusalan osaamisen oppia, paneutumatta itse turvallisuusalan aiheisiin vaan kyseisten oppilaitosten käyttämiin pedagogisiin malleihin/käsitteisiin. Halusin tutkia kyseistä aihetta koska turvallisuusala sinänsä on alati kasvava, ja sen osaavaa ammattihenkilöitä tullaan maailmassa (ja Puolustusvoimissa) tarvitsemaan tulevaisuudessa entistä enemmän. Varsinaiseksi tutkimusongelmaksi muotoutui seuraavanlainen kysymys ja siihen liittyvät alakysymys.

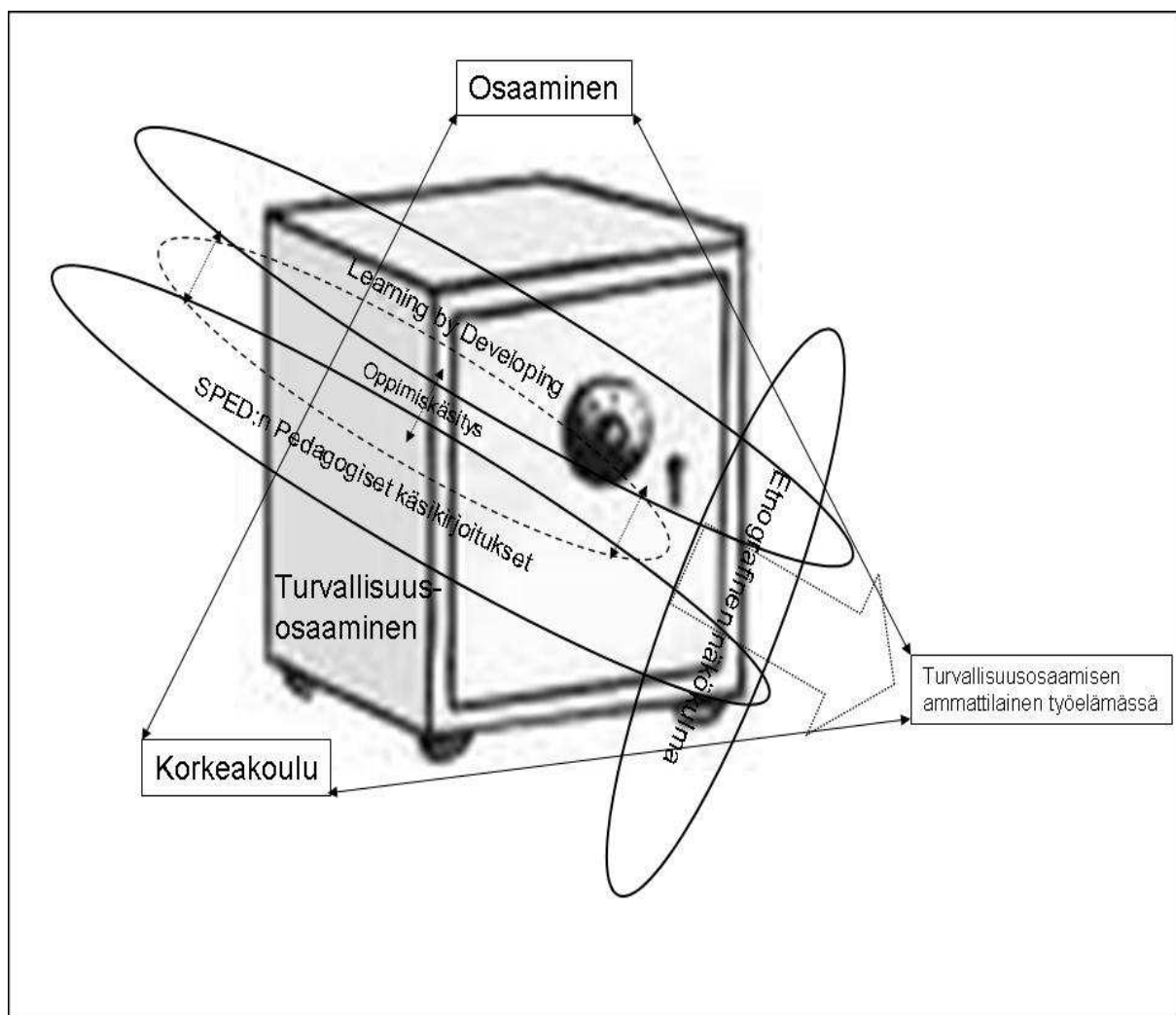
1. Miten Maanpuolustuskorkeakoulussa ja muualla Laureassa koulutetaan ”osaamista”?
 - 1.1. Eroavatko kyseessä olevien oppilaitosten opetuksen suunnittelussa käytetyt oppimiskäsitykset toisistaan?
 - 1.2. Miten osaamisen tavoitetaso näkyy ja toteutuu tutkinnoissa?

Kyseisiin kysymyksiin päädyin sen vuoksi, että niihin vastaamalla voidaan saada monipuolinen ja avara käsitys osaamisen kouluttamisen malleista, vaikkakin verrataan vain kahta oppilaitosta. Kyseisten oppilaitosten tuottaman kirjallisuuden perusteella on mahdollista muodostaa vastaus tutkimusongelman ensimmäiseen kysymykseen. Alakysymyksiin saataneen vastaus johtopäätös- ja pohdinta luvuissa joissa tutkija luo vertailevan asetelman näiden kahden

oppilaitoksen kohdalla sekä tuo esiin näkemyksiään omasta oppimisesta ja mahdollisuudesta kehittää itseään sekä työyhteisöä.

2.2 Tutkimuksen viitekehys

Tämän alaluvun tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan yhdellä kuviolla (viitekehyksellä) mistä tässä tutkimustyössä kysymys ja avata lukijalle kuvion tarkoitusta sanallisesti.



Kuvio 1. Turvallisuusosaamisen kouluttamisen – tutkimuksen viitekehys

Kuviossa 1 on esitetty tutkimuksen viitekehys. Kyseessä olevan viitekehysten kantava osa on turvallisuusosaaminen, vaikka kyseessä olevan termin turvallisuus osaan ei niinkään tässä tutkimuksessa paneuduta, vaan se on yhteinen tekijä Laurean ja Maanpuolustuskorkeakoulun pedagogisten tapojen ja ratkaisujen tutkimisessa.

Turvallisuusosaamisen kouluttamiseen ja opettamiseen paneudutaan kahden termillisesti eri pedagogisen toimintamallin vertailun ja tulkinnan kautta. Pyrkien kuvaamaan kattavasti miten osaamisen tavoitetasoihin päästään eri koulutusohjelmissa. Peilaten organisaatioiden oppimiskäsityksiä ja sitä miten ne näkyvät koulutusohjelmien opetussuunnitelmassa tai pedagogisessa käsikirjoituksessa.

Korkeakoulun tarkoituksena on tuottaa osaamista työelämään opetuksen sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan avulla. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut (= korkeakoulu vrt. luku 2.5) voivat hallintonsa puitteissa määrittää millaista osaamista ne tuottavat. Esimerkiksi ammattikorkeakoulut tavoittelevat osaamista, joka ei vain ylläpidä työelämän vallitsevia käytänteitä vaan jonka avulla pyritään myös kehittämään työelämää.

Osaaminen ei välttämättä siirry sellaisenaan. Tutkintojen suorittaneet, varsinkin Laureasta, sijoittuvat työelämään ennalta arvaamattomasti ja saattavat soveltaa koulutuksen kautta hankimaansa osaamista hyvin erilaisissa tehtävissä, kuin mihin koulutus heitä alun pitäen valmisti. Myös useat sotatieteiden maisteriksi valmistuvat sijoittuvat uuteen tehtävään johon opinnoissa hankittu osaaminen ei ole suoraan käytettävissä.

Tutkimuksen pääaineistot ovat Laurean sekä Maanpuolustuskorkeakoulun tuottamat tekstit omista pedagogisista malleista tai käsikirjoituksista, joita verrataan toisiinsa pyrkien kehittämään turvallisuusosaamisen kouluttamista. Lisäksi osaamisen tavoitetason sekä korkeakoulujärjestelmän havainnollistamiseen ja tulkintaan on käytetty opetusministeriön julkaisemia teoksia ja kirjoituksia. Viitekehyksessä on kuvattu lopputuotokseksi turvallisuusosaamisen ammatillainen jossa vertailun tuloksia on ”katsottu” etnografisen näkökulman lävitse. Lopputuotos ei ole itsestään selvyys vaan mahdollisuus luoda aiheita jatkotutkimukselle kyseistä aiheesta.

2.3 Oppiminen ja oppimiskäsityksen eri näkökulmat

Ei ole yhtä ainoaa tapaa kouluttaa tai opettaa osaamista, voidaan vain todeta, mikä tapa olisi ehkä ollut sopivampi kuin toinen. Niin on myös oppikäsitysten kanssa, oppimisen eri vaiheissa käytetään eri oppimiskäsityksiä. Oppimiskäsityksellä ymmärretään yksilön oppimisen teoreettista mallia, eli näkemystä siitä miten oppija oppii (Sorvari 1994, 3.) Tämän alaluvun tarkoituksena on kertoa lukijalle miksi aikuis-, asiantuntija- ja ammattiin koulutuksessa usein päädytään konstruktivistisen kaltaiseen oppimiskäsitykseen.

Räsänen (1994) mukaan oppiminen tarkoittaa; henkiseksi pääomaksi, tiedoksi tai taidoksi ottamista. Oppimiseen osallistuvat aiemmin varastoidut tiedot ja taidot, henkilön kokopersonallisuus sekä myös henkilökohtainen tulevaisuuden näköala. Oppimiseen vaikuttavat myös kulttuuriset sekä yhteiskunnalliset tekijät. Oppimisen tie käy havainnoista kokemuksiin ja niiden ymmärtämisen kautta käsitteisiin. Oppiminen on tiedon valitsemista, organisointia ja kykyä muuttuu käyttäytymistään tarkoituksenmukaisella tavalla. Oppimisessa ei ole kysymys siitä, että tietää ja taitaa enemmän kuin aikaisemmin, vaan myös siitä, että havainnoi ja tulkitsee, arvioi ja asennoituu sekä ratkaisee ja toimii kuin aikaisemmin (Räsänen 1994, 77–78.)

Oppimisesta ei ole yhtä ainoaa tai oikeaa teoriaa tai käsitystä, vaan se on useiden eri osalueiden muodostama kokonaisuus. Opettamisen, kouluttamisen ja opiskelun taustalla on aina jokin käsitys oppimisesta, oppimiskäsitys. Opiskelu eroaa oppimisesta siinä, että opiskelu on toimintaa, jolla pyritään oppimiseen, mutta oppiminen tapahtuu aina viime kädessä opiskelijan pään sisällä. (Toiskallio, Kalliomaa, Halonen & Anttila 2002, 30–31.)

Behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jonka taustalla on Locken esittämä käsitys lapsesta tyhjänä tauluna (tabula rasa), johon kokemukset tekevät jälkiä, voidaan lukea sekä klassinen ja välineellinen ehdollistuminen sekä sosiaalinen oppiminen. Behavioristinen oppimiskäsitys nojautuu uskoon luonnontieteiden selitysvoimasta ja olettaa ihmisten ja eläinten oppimisen ilmenevän samankaltaisena. Klassisessa ehdollistumisessa kyse on ehdollisen (merkityksettömän) ja ehdottoman ärsykkeen kytkeytymisestä toisiinsa samanlaisten oppimistilanteiden toistuessa. (Brotherus & al. 1994, 90–91; Tynjälä 2002.) Behaviorismiin perustuvana opetuskäytäntönä on ollut opetettavan aineksen osoittaminen, virheiden nopea ja huomaamaton ohittaminen, ulkoisen aktiivisuuden korostaminen sekä pyrkimys mahdollisimman nopeaan välittömän palautteen antamiseen. Välittömän palautteen antaminen seuraa behavioristisen oppimiskäsityksen olettamuksesta, että käyttäytymismuodot, joihin liittyy välitön positiivinen palaute, tulevat ajan myötä hallitseviksi.

Behaviorismissa ei korosteta syvällistä ymmärrystä ja ajattelua. Behaviorismi soveltuu hyvin yksittäisten mekaanisten suoritusten oppimiseen. Sen sijaan laajojen älyllisten tavoitteiden saavuttamisessa behavioristinen oppimisenäkemys aiheuttaa ongelmia. Välineellisen ehdollistumisteorian ydin (behaviorismin) on toiminnon vahvistuminen tai sammuminen palkinnon tai rangaistuksen johdosta, kun taas sosiaalisen oppimisen teoria näkee oppimista tapahtuvan pikemminkin jäljittelyn seurauksena. Yhteistoiminnallinen oppiminen on sosiaalisen oppimis-

käsityksen sovellus. (Brotherus 1994, 92–96; Tynjälä 2002, 29.) Behaviorismin pedagogisina ratkaisuinä ovat opetuksen toteuttaminen vaihe vaiheelta, käyttäytymisen vahvistajien käyttö ja oppimateriaalin jako osakomponentteihin (Paananen 2010,23).

Kognitiivinen oppimiskäsitys saavutti suosiota 1990-luvulla. Tässä oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään yksilöllisenä tapahtumana ja keskeisellä sijalla ovat tiedollisen aineksen mieleen painamisen ja palauttamisen tavat (Brotherus & al. 1994, 97–98). Ennakkokäsitykset vaikuttavat oppimiseen (Uusikylä & Atjonen 2005, 243). Kognitiivisessa tarkastelutavassa kuvataan teoreettisesti juuri oppimis- ja ajatteluprosessien laadullisia ominaisuuksia. Kognitivismissa oppiminen liitetään yksilön tiedollisiin prosesseihin, joissa huomio kohdistetaan tiedon hankintaan, tallentamiseen ja käyttöön. Huonona puolena kognitivismissä on se, että oppimisprosessin yksilön emotionaalisten ja sosiaalisten tekijöiden merkitys on jätetty vaille huomiota.

Juuri tämän takia kognitivismin pohjalta on kehitetty konstruktivistinen oppimisen käsitys, missä keskeinen tekijä on kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten tekijöiden keskinäinen vaikutus. Konstruktivismi voidaan nähdä kognitiivisen oppimiskäsityksen muunnoksena. Näissä molemmissa oppimiskäsityksissä ihminen nähdään aktiivisena, oman toiminnan ohjaajana ja oppiminen yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tuloksena. (Vitikka 2009, 121–122.) Konstruktivistista oppimista kuvataan tiedon rakentamisena aikaisempien käsiterakenteiden varaan. (Paananen 2010, 23.)

Oppija on aktiivinen ja luova eikä hän passiivisesti omaksu ulkoapäin annettua tietoa. Näin olleen oppimisprosessi voi jokaisella yksilöllä muodostua hyvinkin erilaiseksi ja erilaiset oppisällöt voivat saada hyvin erilaisen merkityksen. Opettajakeskeisyyden sijaan painotetaan yhteistoiminnallista oppimista, oppijoiden omatoimisuutta ja luontaista uteliaisuutta. (Puolimatka 2002, 32–42; Tynjälä 2002, 38; Vitikka 2009, 121–122; Paanasen 2010, 23 mukaan). Konstruktivismin lähtökohtana ovat olleet ihmisille tietyt ominaiset toimintaprosessien ja niiden säätelyn ehdot, joiden puitteissa yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta tapahtuu sisältöjen, merkitysten ja toimintakeinojen oppiminen. Ihminen rakentaa valikoiden, tulkiten ja toiminnastaan saamansa palautteen avulla kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään todellisuuden osana.

Oppimisesta ja oppimiskäsityksistä puhuttaessa on otettava huomioon myös *elinikäinen oppiminen* joka yksilön omilla ehdoilla tapahtuvaa jatkuvaa voimavarojen kehittämistä, jossa me-

nestys riippuu oppijan omasta tahdosta, eli jos yksilö ei tahdo oppia jotain, sitä ei juurikaan voida hänelle opettaa. Itseohjautuvuus on nykyään elinikäisen oppimisen avainsana ja tämä kertoo hyvin paljon elinikäisestä oppimisesta. Elinikäisellä oppimisella halutaan korostaa opiskelijanäkökulmaa sekä oppimisen yksilöllisyyttä. (Tuomisto 1997, 17–22; Kajanto ym., 1997, 9-10).

Tulevaisuudessa turvallisuusalan ja puolustusvoimien tehtäväkentät tulevat olemaan hajanaisempia, eikä kenelläkään tule todennäköisesti olemaan yhtä selkeää vastuualuetta. Tämän vuoksi yksilön, joka ei voi osata kaikkea, tulee osata aktiivinen tiedon haku ja asioista selvää ottaminen ja täten jatkuva oppiminen. Elinikäisen oppimisen yksi tärkeimmistä toimenpiteistä on opintojen tekeminen joustavaksi. Oppimista pyritään kehittämään opintoja monimuotoistamalla ja ottamalla käyttöön myös tietotekniikan antamat mahdollisuudet. (Silvennoinen & Tulkki 2004, 15–17; Tuomisto 1997, 40–41.)

Tutkimustyön kolmannen ja neljännen luvun alussa kerrotaan kyseessä olevien oppilaitosten ja koulutusohjelmien tämän hetkistä näkemystä omasta vallallaan olevasta oppimisesta ja sen käsityksestä minkä varaan he ovat lähteneet rakentamaan omaa pedagogista mallia tai pedagogista käsikirjoitusta, kyseisissä luvuissa kerrotaan myös se millainen osaamisen taso valmistuvalla opiskelijalla tulisi olla hän valmistuessaan.

Maanpuolustuskorkeakoulussa ja Laureassa annettavassa koulutuksessa on otettava huomioon annettaessa aikuiskoulutus ja sen ominaispiirteet. Aikuista opiskelijaa ei kouluteta samoilla metodeilla kuin lasta. Aikuisille on työn ja elämän myötä kertynyt laaja-alainen elämäkokemusten sekä työkokemusten ”varasto”, joka tulisi ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa ja toteutuksessa. Mielekkäänä aikuisopiskelijat pitävät oppimista, jolla on välitöntä sovel-lusarvoa ja joka suuntautuu ongelmien ratkaisuun.

2.4 Pedagogiikkaa vai Andragogiikkaa

Puhuttaessa aikuisopetuksesta tai – kasvatuksesta on pedagogiikan rinnalle otettu käsite andragogiikka, jossa on tarkoituksena halu erottaa aikuiskasvatuksessa käytetyt menetelmät perinteisistä lasten kasvattamisen tai opettamisen menetelmistä. Andragogiikassa on käytettävä aikuisia opetettaessa huomioon heidän itseohjautuvuus, aikuisten kokemustausta, vaatimus opitun välittömästä hyödyntämisestä ja aikuisten ongelmakeskeinen opiskelutyyli. (vrt. Knowles 1984). Knowlesin myöhempi kanta on, että pedagogiikka - andragogiikka edustaa jatkumoa,

joka ulottuu opettajan ohjaamasta oppimisesta opiskelijan ohjaamaan, ja että molemmat lähestymistavat sopivat sekä aikuisille että lapsille tilanteesta riippuen. (Ruohotie 200, 126.)

Selkeä jako andragogiikan ja pedagogiikan välille ei ole onnistunut, koska niin kasvatuksen ja opetuksen prosessit ja muodot ovat kehittyneet toisaalta aikuisille ja toisaalta nuorille tarkoitettuina merkittävästi samaan suuntaan, lasten ja nuorten oppimistoimintojen erot ovat suhteellisia, missä menee lapsen ja nuoren raja, nuoren ja nuorenaikuisen, nuorenaikuisen ja aikuisin raja?

Andragogiikan ja pedagogiikan erottelu on mielenkiintoinen tämän tutkimuksen kannalta, niin Laureassa kuin Maanpuolustuskorkeakoulussa koulutetaan nuoria aikuisia, ei vielä liiemmin työelämässä olleita, sekä jo useita vuosia työelämässä olleita aikuisia. Andragogiikka-käsite on käyttökelpoinen puhuttaessa ammattilaisten aikuisten, jo työelämästä ja elämästä tarpeellisen kokemustaustan saaneiden opettamisesta ja kouluttamisesta. Käsite ei kuitenkaan ole vakiintunut yleiseen kielenkäyttöön, täten myös tässä tutkimuksessa pidetään yleisenä käsitteenä pedagogiikkaa andragogiikan sijaan.

2.5 Suomen korkeakoulujärjestelmä ja tavoitteet ylemmässä korkeakoulututkinnossa

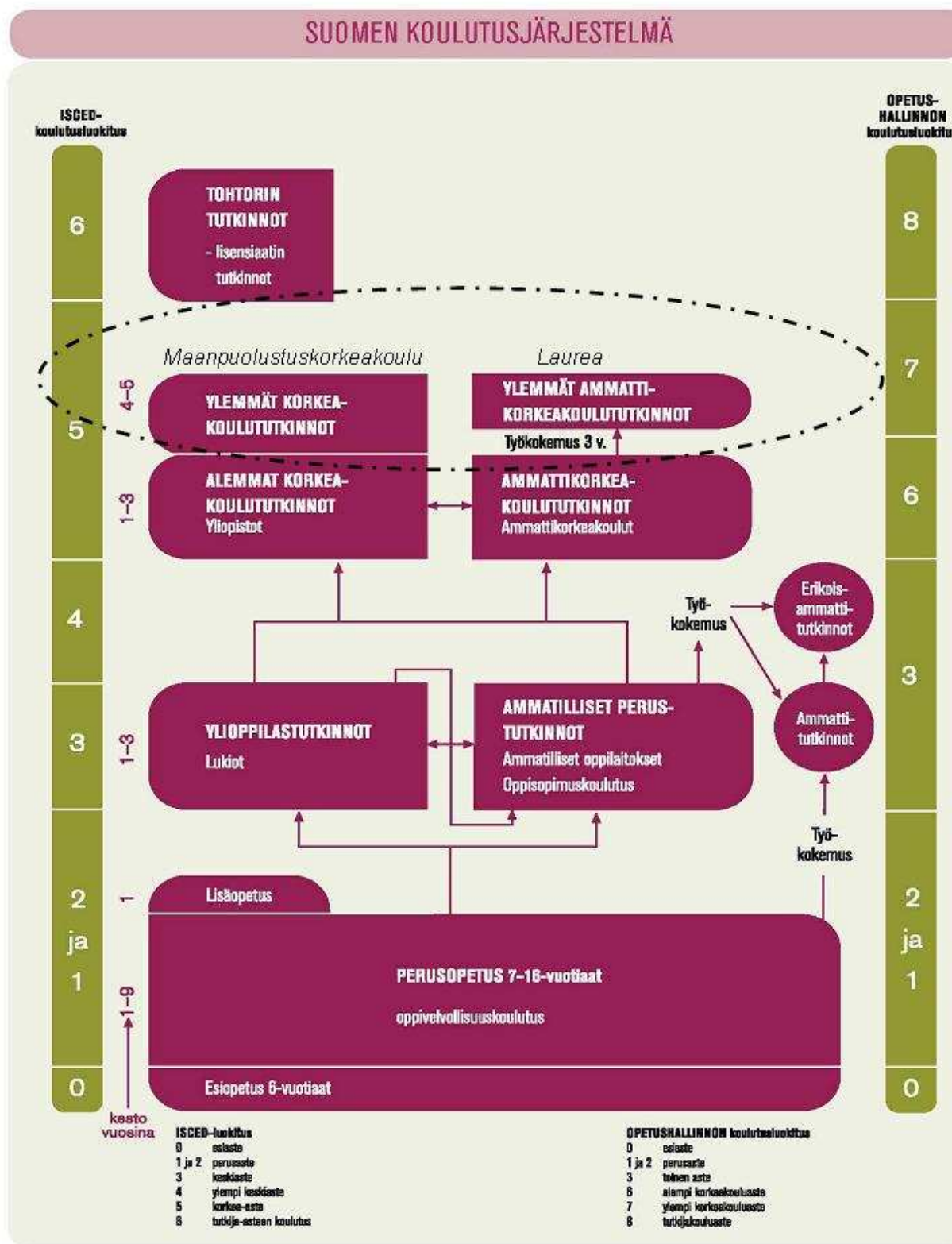
”Opetusministeriön hallinnonalan korkeakoululaitos koostuu 20 yliopistosta ja 29 ammattikorkeakoulusta, jotka järjestävät tutkintoon johtavaa koulutusta yhteensä yli 80 paikkakunnalla. Korkeakouluverkko on laaja ja maantieteellisesti kattava. Korkeakoulujen keskinäiset kokoerot ovat huomattavat ja pieniä erikoistuneita yksiköitä on molemmilla sektoreilla paljon.” (OPM 2006)

Luvun tarkoituksena on antaa lukijalle kuva Suomessa käytetystä korkeakoulujärjestelmästä ja opetusministeriön asettamista oppimisen tavoitteista tason 7 (ylemmät korkeakoulututkinnot) opinnoissa (katso kuvio 3). Lähteinä kyseiseen lukuun on käytetty opetusministeriön internet-sivuilla julkaistuja teoksia ja asiakirjoja sekä Finlex valtion säädöstietopankkia internetissä.

Korkeakoulujärjestelmä rakentuu yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Yliopistoissa korostuu tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva opetus. Ammattikorkeakoulut tarjoavat enemmän käytännön läheisempää ja työelämän haasteita vastaavaa koulutusta. Opiskelu ammattikorkeakouluissa on käytännöllisemmin suuntautunutta kuin yliopistoissa.

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen kestää 3,5 - 4,5 vuotta ja sen voi suorittaa joko suomen tai englannin kielellä. Ammattikorkeakouluissa voi suorittaa myös ylemmän ammatikorkeakoulututkinnon. Se on suunniteltu henkilöstön osaamisen nostamiseen ja työelämän tarpeisiin. Se tuottaa saman kelpoisuuden kuin ylempi korkeakoulututkinto. Yliopistoissa korostuu tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva opetus. Yliopistoissa eli tiede- ja taidekorkeakouluissa voi suorittaa alempia ja ylempiä korkeakoulututkintoja sekä tieteellisiä jatkotutkintoja, joita ovat lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.)

Ammattikorkeakouluilla on tiiviit yhteydet elinkeinoelämään tutkimus- ja kehitysyhteistyössä. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut pyrkivät aktiivisesti tutkimuksensa ja osaamisensa sosiaaliin ja kulttuuriseen hyödyntämiseen. Yliopistojen tutkimustoiminnassa painotetaan tieteellistä perustutkimusta. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyöllä vahvistetaan erityisesti alueellista innovaatiotoimintaa. Tutkimustoiminnan kehittämisessä painotetaan korkealaatuisuutta, kansainvälisesti kilpailukykyistä ja eettisesti kestävästä tutkimusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.)



Kuvio 2. Suomen koulutusjärjestelmä (OPM 2010, muokattu)

Perustasolta (taso 1) edetään asteittain niin, että taso 7 vastaa sekä ylempää ammattikorkeakoulututkintoa että yliopiston ylempää korkeakoulututkintoa (vrt. kuvio 3, Opetushallinnon koulutusluokitus). Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneen oppimistulosten tavoitteet esitetään taulukossa 1.

Yliopistojen (tiede- ja taidekorkeakoulujen) ja ammattikorkeakoulujen muodostamaa korkeakoulujärjestelmää kehitetään kansainvälisesti kilpailukykyisenä ja samalla alueellisiin tarpeisiin joustavasti vastaavana kokonaisuutena. Kehittämistavoitteet perustuvat valtioneuvoston hyväksymään koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.)

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä (Ammattikorkeakoululaki 351/2003) on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillisesta kasvusta ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista. Ammattikorkeakoulut antavat ja kehittävät aikuiskoulutusta työelämäosaamisen ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi. (352/2003.)

Yliopistojen tehtävänä (Yliopistolaki 558/2009) on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Yliopistojen tulee järjestää toimintansa siten, että tutkimuksessa, taiteellisessa toiminnassa, koulutuksessa ja opetuksessa varmistetaan korkea kansainvälinen taso eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. (558/2009.)

Maanpuolustuskorkeakoulu on puolustusvoimiin kuuluva sotatieteellinen korkeakoulu. Maanpuolustuskorkeakoulun tehtävänä (Laki Maanpuolustuskorkeakoulusta 30.12.2008/1121) on edistää sotatieteellistä tutkimusta ja antaa tutkimukseen ja alan parhaisiin käytäntöihin perustuvaa sotatieteellistä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vakinaistamisen kautta (2005) on osaltaan pyritty luojittamaan suomalaista ”kaksiväyläistä” korkeakoulumallia, jossa on kaksi eri tavoin profiloitunutta korkeakoulutuksen väylää: tiedekorkeakoulut sekä ammatillisesti suuntautunut ammattikorkeakouluväylä. Siirtymiset korkeakoulusektorilta toiselle on haluttu pitää mahdollisina.

Osa-alue	Tason 7, oppimistavoite
Tieto	<ul style="list-style-type: none"> Hallitsee laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet oman alansa erityisosaimista vastaavat käsitteet, menetelmät ja tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja/tai tutkimuksenperustana. Ymmärtää alan ja eri alojen rajapintojen tietoihin liittyviä kysymyksiä ja tarkastelee niitä ja uutta tietoa kriittisesti.
Työskentelytapa ja soveltaminen (taito)	<ul style="list-style-type: none"> Kykenee ratkaisemaan vaativia ongelmia tutkimus- ja/tai innovaatio-toiminnassa, jossa kehitetään uusia tietoja ja menettelyjä sekä sovelletaan ja yhdistetään eri alojen tietoja.
Vastuu, johtaminen, yrittäjäyys	<ul style="list-style-type: none"> Kykenee työskentelemään itsenäisesti alan vaativissa asiantuntijatehtävissä tai yrittäjänä. Kykenee johtamaan ja kehittämään monimutkaisia, ennakoimattomia ja uusia strategisia lähestymistapoja. Kykenee johtamaan asioita ja/tai ihmisiä.
Arviointi	<ul style="list-style-type: none"> Kykenee arvioimaan yksittäisten henkilöiden ja ryhmien toimintaa. Kykenee kartuttamaan oman alansa tietoja ja käytäntöjä ja/tai vastaamaan muiden kehityksestä.
Elinikäisen oppimisen avaintaidot	<ul style="list-style-type: none"> Valmius jatkuvaan oppimiseen. Osaa viestiä hyvin suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle. Kykenee vaatimaan kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä.

Taulukko 1. Tason 7 oppimistulokset (ARENE 2010 ja OPM 2009 mukailtu)

Opetusministeriön turvallisuustoimikunnan määrittelyn mukaan Puolustusvoimien toiminta kuuluu sotilasalaan, ei turvallisuusalaan, samoin Maanpuolustuskorkeakoulu ei ole opetusministeriön ”alainen” laitos. Tämän pro gradu -tutkielman kannalta on ollut oleellista löytää jokin ylempi ja yhdistävä asiakirja mitä tavoitetta tason 7 koulutuksessa tulee pyrkiä. Valtioneuvoston asetus Maanpuolustuskorkeakoulusta määrittää Sotatieteiden maisterin tutkinnon tavoitteet, mutta yleisiä oppimistavoitteita ei ole käsitelty. Myös valtioneuvoston asetus ammat-

tikorkeakouluista määrittää ylemmän ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tavoitteet.

Sotatieteiden maisterin tutkintoon johtavien opintojen yleisenä tavoitteena on antaa opiskelijalla:	Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen yleisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle:
<ul style="list-style-type: none"> • Pääaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden hyvä tuntemus sekä sivuaineiden perusteiden tuntemus; 	<ul style="list-style-type: none"> • työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot asianomaiselta alalta sekä tarvittavat teoreettiset tiedot asianomaisen alan vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten;
<ul style="list-style-type: none"> • valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen; 	<ul style="list-style-type: none"> • syvälinen kuva asianomaisesta alasta, asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä valmius asianomaisen alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehityksen seuraamiseen ja erittelyyn;
<ul style="list-style-type: none"> • valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä; 	<ul style="list-style-type: none"> • valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen;
<ul style="list-style-type: none"> • valmiudet tieteelliseen jatkokoulutukseen; 	<ul style="list-style-type: none"> • työelämässä vaadittava hyvä viestintä- ja kielitaito; sekä
<ul style="list-style-type: none"> • hyvä viestintä- ja kielitaito 	<ul style="list-style-type: none"> • kansainvälisen vuorovaikutuksen ja ammatillisen toiminnan edellyttämät valmiudet.

Taulukko 2. Sotatieteiden maisterin tutkinnon ja ylemmän ammattikorkeakoulun yleiset tavoitteet

2.6 Tutkimuksessa käytetyt termit

Tässä alaluvussa on tarkoituksena avata tämän pro gradu -tutkielman keskeisimpiä termejä ja käsitteitä. Suurin osa termeistä avautuu lukijalle myöhemmissä luvuissa. Tässä luvussa esiintyvien termien ja käsitteiden lyhyehkön avaamisen tarkoituksena on helpottaa pro gradun myöhempien lukujen lukemista ja niiden sisältämän tekstin ymmärrettävyyttä.

Pedagogisella mallilla tarkoitan teoriapohjaista mallia, miten oppiminen tapahtuu, miten oppimisprosessi ja oppimistilanteet etenee, missä oppija aktiivinen tiedonrakentaja.

Pedagogisella käsikirjoituksella, tarkoitetaan tässä pro gradussa, Sotatieteiden maisteri -tutkintojen ja opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja kehittämisen työvälinettä Maanpuolustuskorkeakoulussa. Jonka tarkoituksena on antaa kuva opetukseen osallistuvalla sen mitä, miten ja miksi jotakin on tarkoitus opettaa.

Oppiva organisaatiolla ei ole vakiintunutta ja yhteisesti hyväksyttyä tai määriteltyä sisältöä. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa yleisesti organisaatioita joka pyrkii toimimaan seuraavien periaatteiden mukaan. Oppivassa organisaatiossa tärkein voimavara tavoitteellisesti oppiva ihminen ja missä organisaatio oppii kun siellä olevat ihmiset oppivat, kehittyvät sekä kasvavat. Oppivan organisaatio pyrkii luomaan, hankkimaan ja siirtämään tietoa ja se kykenee muuttamaan toimintatapojaan uuden tiedon ja uusien käsitysten mukaan.

Opiskelijalla tarkoitetaan aikuisopiskelijaa joka on jo ehtinyt hankkia elämästä riittävää kokemusta ja ammatillista suuntautumista turvallisuusosalalle.

Osaamisella tarkoitetaan Eraut:in (1994) määritelmää jossa osaaminen on henkilön, koulutuksen ja/tai muulla tavoin, hankkimaa kykyä toimia tietyissä ammatillisissa asiayhteyksissä. *Turvallisuusosaamisella*, taasen tarkoitetaan turvallisuus orientoitua osaamista, eli kykyä toimia tarpeellisen laaja-alaisesti turvallisuus näkökulman omaavasti.

Maanpuolustuskorkeakoulu, on puolustusvoimiin kuuluva sotatieteellinen korkeakoulu. joka sijaitsee Helsingin Santahaminassa, jonka asema ja tehtävät säädetään lailla Maanpuolustuskorkeakoulusta (1121/2008).

Sotilaspedagogiikka on oppiaine joka kattaa niin sotilaan perustaitojen alkeisopetuksen kuin koko sotilaallisen maanpuolustuksen koulutusperiaatteiden kehittämisen.

Laurea on ammattikorkeakoulu jolla on seitsemän paikallisyksikköä Uudellamaalla ja Itä-Uudellamaalla. Laurean tarkoitus on olla uutta osaamista tuottava palveluinnovaatioiden ammattikorkeakoulu, minkä toiminnassa työelämäläheisyys on tärkeässä asemassa. Ammattikorkeakoulutuksesta sen asemasta ja tehtävistä on säädetty ammattikorkeakoululaissa (351/2003).

Laurea SID Leppävaara on Laurean suurin paikallisyksikkö joka sijaitsee Espoossa ja kouluttaa palveluliiketoimintaa, turvallisuusosaamista sekä opiskelijayrittäjyyttä. Nimessä oleva SID tulee sanoista Service Innovation and Design ja tarkoittaa palveluiden käyttäjälähtöistä innovointia ja suunnittelua.

Turvallisuusosaamisen ylempiammattikorkeakoulututkinnolla tässä pro gradu -tutkielmassa tarkoitetaan Laurea SID Leppävaarassa annettuun turvallisuusosaamisen koulutusohjelmaan vuosina 2008–2009 (ylempi ammattikorkeakoulututkinto) laajuudeltaan 90 opintopistettä joka pääsääntöisesti suoritetaan kahdessa vuodessa

Sotatieteiden maisterintutkinto, Sotatieteiden maisterintutkinnon laajuus on 120 opintopistettä ja se suoritetaan kahdessa vuodessa. Maisterin opinnoissa keskitytään pääaineen syventäviin opintoihin, jotka ovat tieteellispainotteisia. Tässä tutkimuksessa on paneuduttu sotatieteiden maisterintutkintoon vuosina 2009–2011.

T&K –toiminta, eli tutkimus ja kehittämistoiminta (-tehtävä) joka on yksi Learning by Developing mallin työkaluista jota käytetään myös turvallisuusosaamisen koulutusohjelman opinnoissa.

Learning by developing (LbD) on Laurealainen toimintamalli mikä sitoo yhteen koulutuksen, aluekehityksen sekä tutkimus- ja kehitystoiminnan. Toisin sanoen LbD tarkoittaa kehittämis- pohjaista oppimista ja on uusi tapa oppia ammatissa tarvittavia osaamisia jossa oppiminen kohdistuu työelämän kehittämiseen, tutkimuksellisuuteen, ihmisten kohtaamiseen sekä uuden tiedon tuottamiseen. LbD – mallissa opiskelija nähdään työelämän asiantuntijana ja opettaja nuorempana kollegana.

Ammatillinen kasvulla (kehityksellä) tarkoitetaan henkilökohtaisena, usein yhteistoiminnallisena tapahtuvana ilmiönä joka ei ole sidoksissa tiukasti aikaan eikä paikkaan. Se ei välttämättä tapahdu opiskelutilanteessa eikä töissä ollessa ja usein kyseessä oleva henkilö ei välttämättä tiedosta omaa ammatillista kasvuaan tai kehitystä. Ammatillisen kasvun edellytyksenä on aito oman ammatin arvostaminen, riittävien ammatillisten taitojen ja tietojen omaaminen sekä motivaatio tehdä työtä ja olla ammattinsa edustaja.

2.7 Tutkimuksen rajaus

Rajaan tutkimukseni koskemaan kirjoitettua ja julkaistua materiaalia Laurean ja Maanpuolustuskorkeakoulun pedagogisista malleista tai käsikirjoituksista. Enkä pyri selvittämään miksi ja miten kyseisiin malleihin on päädytty vaan tutkimaan nykyisiä vallallaan olevia malleja kyseessä olevissa oppilaitoksissa. Näin ollen en myöskään pro gradu -tutkielmassani tarkastele mallien toimivuutta opiskelijoiden tai opettajan näkökulmista, vaikkakin edellä mainitut aiheet ovat kiinnostavia ja tärkeitä. Tässä työssä ne vain laajentaisivat tutkielmaa liian laajaksi, joten jätän niissä aiheissa mahdollisuuden jatkotutkimukselle tuleville tutkijoille.

Tutkimustyön tarkoituksena on objektiivisesti tarkastella ja analysoida oppilaitosten kirjallista materiaalia omista pedagogisista malleista, oppimiskäsityksistä ja tavoitetasoa millä valmistuvan opiskelijan tulisi olla osaamisen kannalta, näitä tuloksia tosin verrataan vielä opetusministeriön julkaisemiin oppimistavoitteisiin, sekä valtioneuvoston asettamiin yleisiin opetustavoitteisiin.

Puolustusvoimissa annetusta koulutuksesta rajaan tässä tutkimuksessa pois kaiken mikä voisi liittyä varushenkilöiden kouluttamiseen. Tutkimuksen lähtökohtana on kaikissa luvuissa ja varsinkin neljännessä sekä johtopäätös- ja pohdintaluvuissa on, että kyseessä on ammattiin suuntaava ja ammattitaitoa kehittävä, Sotatieteiden maisterin tutkintoon johtava kouluttaminen. Pro gradun -tutkielman tarkoituksena on tarkastella vain syvän rauhan aikana toteutuvia pedagogisia ratkaisuja, Maanpuolustuskorkeakoulun tulee koulutustaan suunnitellessa ottaa huomioon myös sodanaikaan valmistautuminen ja kouluttaminen sitä varten, en ole kuitenkaan nähnyt tässä työssä tarpeelliseksi puuttua itse sodanajan kouluttamista tai kriisinajan toimintaympäristöä koulutuksen osalta. Kaventaakseen tutkimuksen näkökulmaa, olen rajannut tutkimuksen koskemaan vain turvallisuusosaamisen koulutusohjelmaan Laureassa sekä sotilaspedagogiikan syventäviä opintoja sotatieteiden maisterin tutkinnossa Maanpuolustuskorkeakoulussa.

Itse käsitteen *turvallisuus*, olen myös rajannut pois tutkimuksestani vaikka tutkimustyössä puhutaan turvallisuusosaamisella, turvallisuus käsite ei ole oleellinen tämän työn kannalta vaan se on enemmänkin ”koulutusohjelmia” yhdistävä käsite. Turvallisuuskäsitteen monimuotoisuutta ja haasteita käsittelen kuitenkin hieman pohdintaluvun yhteydessä.

2.8 Tutkimusmetodit koulutusjärjestelmiä vertailevassa tutkimuksessa

Tieteen arvojen ja menetelmien voi ymmärtää määrittelevän sen, mitä kulloinkin pidetään tieteenä (Niiniluoto 1991, 45). Perustutkimus, millainen tämäkin tutkimus pyrkii pohjimmiltaan olemaan, yrittää etsiä uutta tieteellistä tietoa ilman ensisijaista pyrkimystä käytännöllisiin tavoitteisiin tai sovelluksiin (Niiniluoto 2002, 45). Se on kiinnostunut kahdesta tai useammasta muuttujasta ja erityisesti niiden välisestä suhteesta (Soininen 1995, 17).

2.8.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivinen tutkimus tarkoittaa laadullista tutkimusta. Laadulliselle tutkimukselle on suomenkielessä(kin) useita synonyymeja esimerkiksi (jo mainittu) kvalitatiivinen, pehmeä tai ymmärtävästä tutkimuksesta tai pelkästään yleiskäsitteenä ihmistutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 23). Metsämuurosen (2009, 215) mukaan laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. ”Kvalitatiivisella tutkimuksella ei myöskään ole täysin omia metodeja” (Denzin & Lincoln 2000, 3.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen taustafilosofia on hermeneuttinen jossa ymmärrys ja tulkinta ovat siis keskeisessä roolissa, ja oivaltamisella on tärkeä rooli tutkimustyötä tehtäessä. Ymmärryksen avulla tutkija pääsee päämääräänsä eli tekee johtopäätöksiä. Kvalitatiivista tutkimusotetta kohtaan on esitetty aikojen saatossa kritiikkiä kyseenalaistamalla sen subjektiivisuus ja luotettavuus. Kvalitatiivinen tutkimusote ei kuitenkaan eroa muista tieteellisistä tutkimusotteista tarkkuuden tai systemaattisuuden näkökulmasta. Se on aivan yhtä systemaattista ja tarkkaa kuin muukin tieteellinen tutkimus. Tutkija on tutkittavan ilmiön suhteen ymmärtäjä, ei tuomari. Hän voi tehdä johtopäätöksiä valitsemansa tutkimusmenetelmän avulla, esimerkiksi tulkitsemalla yksilön käyttäytymistä. (Soininen 1995. 34–39.)

Laadullinen tutkimus sopii tähän tutkimukseen, kun tavoitteena on ymmärryksen lisääminen, toiminnan kehittäminen ja tulkita kahta eri kohdetta. Eskola & Suorannan (1996) mukaan laa-

dullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei keskitytä jonkin tietyn piirteen määrällisiin arvoihin, vaan piirteiden sisältöön pyritään pureutumaan mahdollisimman syvällisesti ja pyritään ymmärtämään niiden merkitystä sekä myös niiden mahdollisia yhteyksiä toisiinsa. Menetelmällisenä lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on kuvata todellista elämää, jossa todellisuus on moninainen. Tutkimus korostaa sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja tarvetta ottaa se huomioon kuvattaessa, tulkittaessa tai selitettäessä kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152–155.)

Hirsjärvi (2003, 124) esittää, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan suhde tutkimuksen kohteeseen on hyvin läheinen ja tutkimusstrategia on avoin ja sen aineisto on rikas ja syvä sekä luonteeltaan kvalitatiivisen tutkimuksen teoria on luovaa.

Tuomi (2009) mainitsee kolme laadullisen tutkimuksen perusanalyysimallia, *aineistolähtöinen*, *teorialähtöinen* ja *teoriaohjaava* analyysi.

Aineistolähtöisessä analyysissä koetetaan luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, missä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaan.

Myös *teoriaohjaavassa* analyysissä analyysiyksiköt valitaan tutkimusaineistosta mutta jo aikaisemmin saatu tieto ohjaa tai auttaa analyysia tehdessä, kuitenkin aikaisemman tiedon merkitys ei saa olla teoriaa testaava, vaan uusia ajatusmalleja avaava.

Teorialähtöinen analyysi tukeutuu johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun eli aineiston analyysia ohjaa valmis aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys.

Edellä mainittujen tunnusmerkkien mukaan tämä tutkimus voidaan määritellä kvalitatiiviseksi eli laadulliseksi tutkimukseksi, joka tukeutuu aineistolähtöiseen analyysiin. Pidän laadullista teorialähteistä tutkimusotetta päämetodologiana tutkimuksessani ja täydennän sitä etnografian sekä vertailevan tapaustutkimuksen tiedonhankinnan strategioilla.

2.8.2 Etnografinen näkökanta

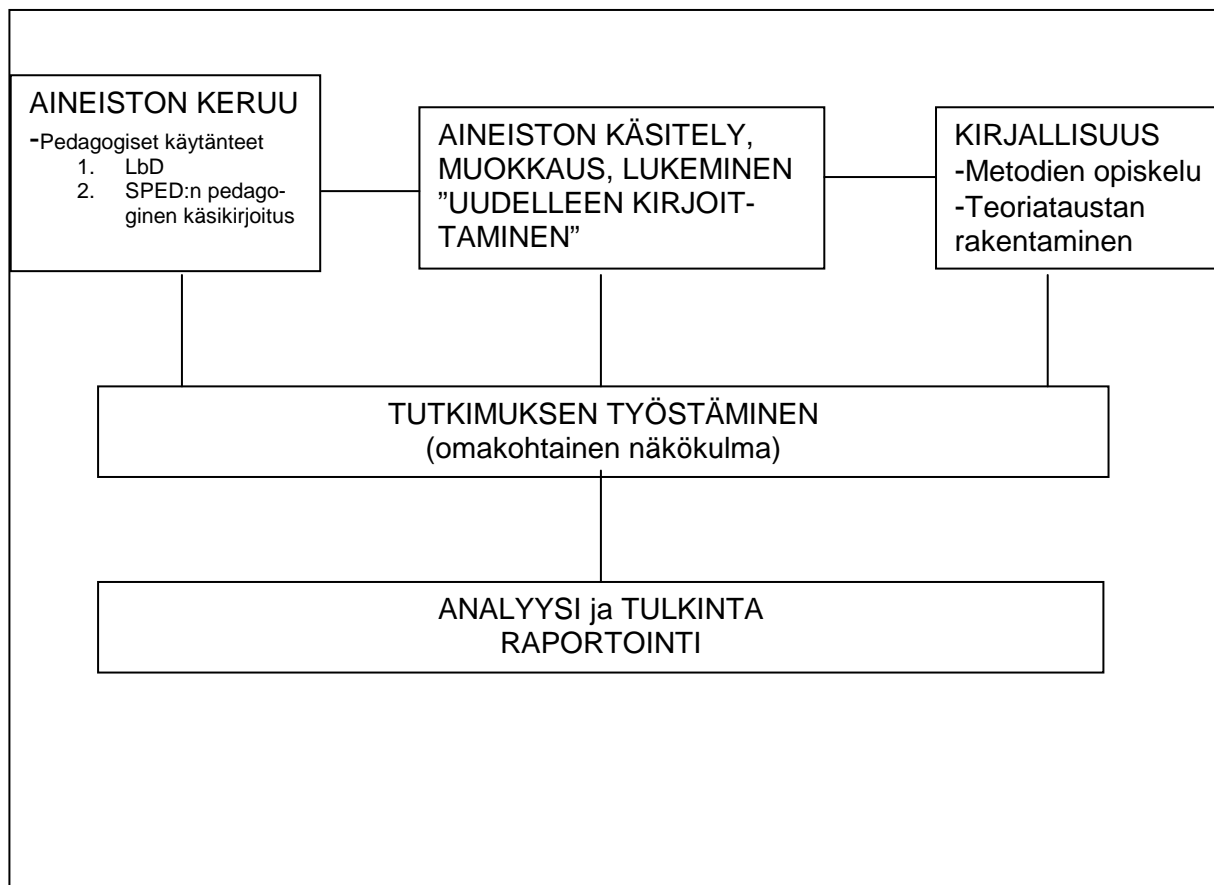
Etnografiaa on pyritty määrittelemään monin eri tavoin. Lappalainen (2007, 9) toteaa että, sanalla etnografia saatetaan viitata esimerkiksi tutkijan käyttämään menetelmien kirjoon – ainakin silloin kun tutkimukseen sisältyy läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. Etnografi tutustuu itse tutkimuskohteeseensa ja opettelee toimimaan sen arkisissa toimissa, kuten minä olen tähän tutkimukseen liittyen opiskellut niin Maanpuolustuskorkeakoulussa kuin Laurea SID Leppävaarassa sekä ollut erilaisissa turvallisuusosaamista vaativissa työtehtävissä niin yksityisen kuin julkisen sektorin saralta.

Vuorisen (2005, 63) mukaan Etnografia on tutkimusmenetelmä, jota käytetään yhteisöjen kulttuuristen järjestelmien tutkimiseen. Se liitetään perinteisesti etenkin antropologiaan ja sosiaalitieteisiin. Etnografinen tutkimus koostuu yleensä aidossa ympäristössä tehtävästä kenttätyöstä, joka sisältää osallistuvaa havainnointia, haastatteluja ja muita tiedonkeruutapoja. Tutkimuksen yksityiskohdat vaihtelevat paljon tilanteen mukaan, ja itse tutkijalla on tutkimuksessa aina hyvin suuri merkitys.

Etnografisilla tutkimuksilla on erilaisia painotuksia, mutta yleensä ne ovat empiirisiä, käyttävät monenlaisia tekniikoita ja ammentavat monista eri lähteistä. Etnografia ei ole mikään yksi metodi. (Palmu 2008, 160.) Tutkijan osallistuminen ja oleminen tutkimuskohteissa ei tee vielä tutkimuksesta etnografista. Varto (1992, 23) korostaa, että etnografiaksi sanotulla tutkimuksella täytyy olla tietynlainen tutkimusasetelma ja kysymisen tapa.

Alasuutarin (1996, 71–72) mukaan lähtökohta etnografisessa tutkimuksessa on, että tutkija olettaa tutkittavilla olevan jotain yhteistä keskenään, kuten tässä tutkimuksessa turvallisuusosaamisen kouluttaminen, menetelmät sekä turvallisuus orientoituneet opiskelijat. Etnografista tutkimusotetta voidaan soveltaa haluttaessa kuvata ja ymmärtää tiettyjen järjestelmien (pedagogisten käytänteiden) tutkimista.

”Etnografinen opetuksen tutkimus alkaa siitä, että tutkija kiinnostuu jostain kouluelämän piirteestä. Tutkimuskohteena voi olla jokin kouluelämään, opetukseen liittyvä ilmiö, henkilö tai yhteisö” (Syrjäläinen 1995, 79). Syrjäläinen jatkaa että, kouluetnografiassa on hyvin tyypillistä se että, tutkija sisällyttää (vertailee) tutkimukseensa useampia erilaisia kouluyhteisöjä, tämä on tarpeellista silloin jos tutkimus toteutetaan tutussa koulutuskulttuurissa.



Kuvio 3. Mukailtu Etnografisen tutkimuksen kulku (Syrjäläinen 1995)

Eskola (1998) toteaa että etnografisella tutkimuksella on tarkoitus kuvata erilaisia toiminnallisia käytäntöjä, missä ei hajoteta toiminnallisia kokonaisuuksia paloihin, vaan pyritään hahmottamaan tuota tilannetta kokonaisvaltaisesti. Metsämuurosen (2009, 228) etnografisessa tutkimuksen tarkoituksena on osallistuvan havainnoinnin keinoin ymmärtää ja analyttisesti kuvata tutkittavaa yhteisöä tai ihmisryhmää, tutkimukseen sisältyy pitkäkö kenttätutkimusvaihe jolloin tutkija tarkkailee tutkimuskohdetta ja pyrkii ymmärtämään tapahtumien merkitystä.

”Etnografisessa tutkimuksessa itse tutkijalla on merkittävä rooli. Yleisimmin käytetyt tutkimus tavat ovat osallistuva havainnointi sekä haastattelut. Tutkimusaineisto perustuu yleensä omakohtaiseen kokemukseen luonnollisessa toimintaympäristössä sekä ihmistoimijoiden havainnointiin.” (Vuorinen 2002). Tutkimustyöni omakohtainen kokemus pedagogisista malleista tulee esiin pohdintaluvussa jossa niiden käsittely ei vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen. Metsämuurosen (2009, 228) mukaan etnografista tutkimusotetta käyttävä tutkija saattaa herkistyä vääristymille tai epärehellisesti tulkita näkemäänsä ja kokemaansa.

Vuorinen (2002) jatkaa kirjoituksessaan että, käytettävyyss tutkimuksessa tehtävät etnografiset tutkimukset ovat käytännössä usein erilaisia kuin sosiaalitieteissä. Esimerkiksi käytettävyyss tutkijan etnografinen tutkimus saattaa kestää päiviä tai viikkoja, kun taas sosiaalitieteilijä käyttää siihen kuukausia, tämä vaihtelu johtuu paljolti tieteenalasta mutta myös tutkittavasta kohteesta.

Fingerroosin (2003) mukaan etnografia on suppeasti määriteltynä aineiston tai tutkimuskohteen kuvailua, joka määrittyy laajemmin tutkimusmenetelmän tai tutkimustekstin kautta. Koska olen opiskellut molemmissa oppilaitoksissa, en pystyisi täysin objektiivisesti käsittelemään tutkimuskohteita pelkän etnografisen tutkimusotteen kautta. Tämän vuoksi olen ottanut käyttöön asiakirjoja vertailevan lähestymistavan jossa tutkijan subjektiivisuus ei pääse valloilleen.

2.8.3 Vertaileva lähestymistapa

Vertailevan tutkimuksen juuret ovat kulttuuriantropologiassa, mutta myös kasvatuksen alalla sillä on pitkät perinteet erityisesti kansainvälisessä, eri kasvatustajärjestelmien erojen ja yhtäläisyyksien selvittämisessä (Bereday 1964, 6; Ruoppila 1999, 385.) Vertailevan tutkimuksen kiinnostuksen kohteena voivat olla kasvatuksen ja opetuksen sekä mikro- että makroilmiöt. Tutkimuksen kohteena voivat olla lait ja asetukset, erilaiset mietinnöt, opetussuunnitelmat, tavoitteet, sisällöt, menetelmät, toimintaympäristöt tai yksilöiden väliset suhteet. (Brotherus 2004, 54.)

”Vertailevassa tapaustutkimuksissa huomio kohdistetaan useaan muuttujaan vain muutamien tapausten välillä.” (Räsänen 2005). Räsänen mukaan tavoitteena on osoittaa, miten eri piirteet muodostavat tapauksen ja mikä eri tapauksissa on yhteistä ja mikä taas erilasta. Brotherus (2004) mainitsee että, tutkijan tavoitteena on parantaa vertailun avulla oman järjestelmän ymmärtämistä ja kehittämistä. Vertailu ei ole itsetarkoitus tai päämäärä vaan työtapo jolloin tiedonhankinnan keinona se korvaa kokeen tai kokeilun. Brotherus (2004) toteaa myös, että vertailu on mahdotonta ilman ilmiöiden käsitteellistämistä, vertailevaa menetelmää käyttävä tutkija tarvitsee useimmiten vertailun mahdollistamiseksi myös muita menetelmiä.

”Kun etnografisen tutkimuksen yhteydessä tarkastellaan eri yhteiskuntien koulutuspoliittisia asiakirjoja, tehdään tyypillisesti vertailevaa tutkimusta” (Alapuro & Arminen 2004). Franziska Vogt (2002) puolestaan on sitä mieltä, että etnografista tutkimusta ei voi olla ilman vertailua, vertailua esiintyy etnografisen tutkimusprosessin eri vaiheissa, muun muassa tutkimuskohteiden

den valinnassa. ”Vertaileva tutkimus tarjoaa poikkeuksellisen käyttökelpoisen välineen, jonka avulla voimme rakentaa, testata ja edelleen kehittää teorioita” (Räsänen 2005, 53).

Hughes (1994) esittää neljä soveltavaa lähestymistapaa sille, miten etnografiaa voitaisiin käyttää järjestelmän kehityksessä:

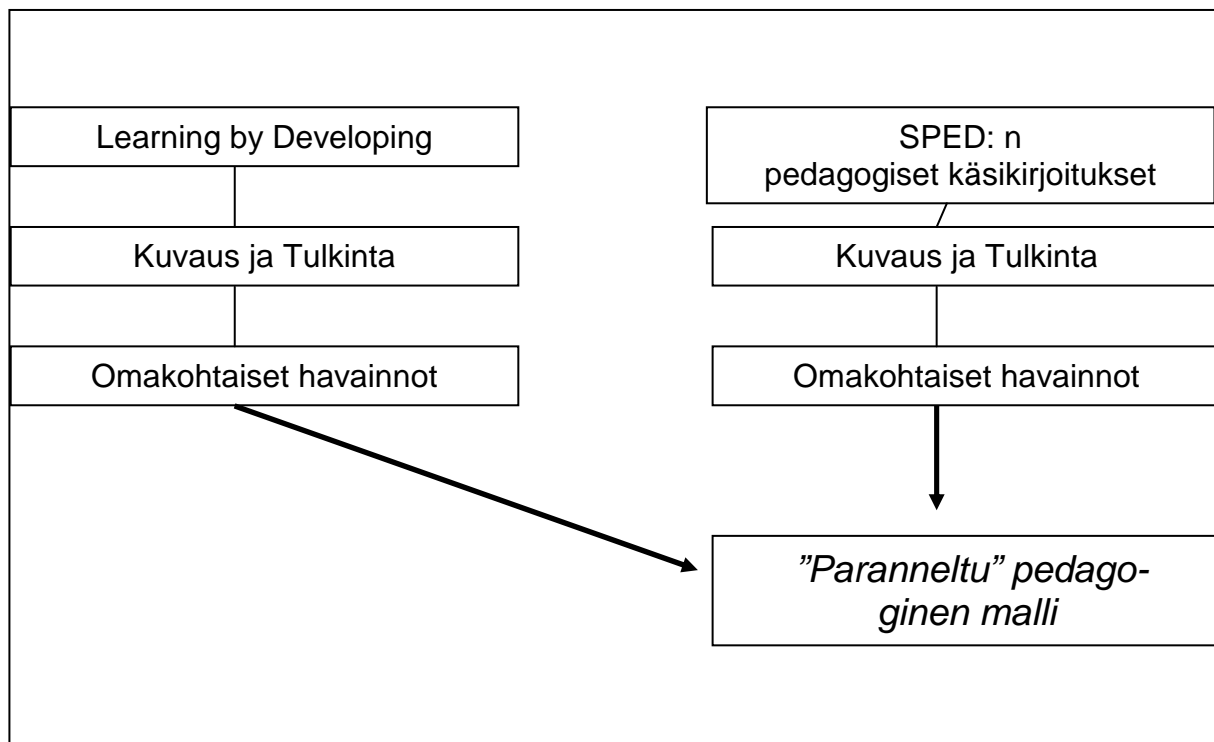
Limittäisessä etnografiassa (concurrent ethnography) tutkimus toteutetaan ja sen tulokset analysoidaan samanaikaisesti järjestelmän kehityksen kanssa.

Pikaetnografia (quick and dirty ethnography) tarkoittaa pikaista etnografista tutkimusta jonka tarkoitus on antaa suunnittelijoille nopeaa tietoa joistain järjestelmän kehitykseen liittyvästä aiheista.

Arvioiva etnografia (evaluative ethnography) tarkoittaa suunnittelupäätösten tai valmiin järjestelmän arviointia etnografisten menetelmien avulla.

Uudelleentutkivassa etnografiassa (re-examinative ethnography) muiden aihepiirien ja alojen aikaisempia tutkimuksia arvioidaan uudelleen soveltavasti.

Nimensä mukaan arvioivaa etnografiaa käytetään jo valmiiden suunnitelmien arviointiin. Pait-si arvioinnissa, arvioivaa etnografiaa voidaan käyttää apuna olemassa olevien järjestelmien jatkuvassa ja kohtuullisessa parantelussa. Vaikkakin käytettävyystudkimusta ja arvioivaa etnografiaa käytetään niin sanotusti valmiin tuotteen ja asiakkaan välisessä tutkimuksessa, ei niinkään koulutustapojen tutkimuksessa tai ihmistieteissä, mutta uskoisin kyseisen tyylin sopivan omaan tutkimukseen.

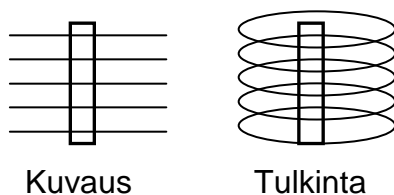


Kuvio 4. Mukailtu Arvioivanetnografian kulku (vertaileva lähestymistapa) (Hughes 1994)

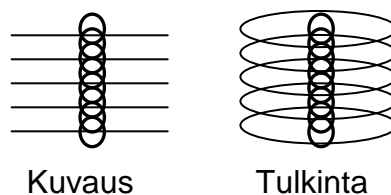
Hughesin mallin (mukailtu kuva 3) käyttö pelkästään tekisi tästä tutkielmasta liian subjektiivisen ja antaisi tutkijan omille näkemyksille liian suuren vaikuttimen. Vaikka kuvaan 3 lisäisi yhden osion lisää, kuvaus ja tulkinta -laatikon alle, jonka aiheena olisi asiantuntija haastattelut, se ei toisi tässä tutkimuksessa lisää luotettavuutta koska, työn tarkoituksena ei ole tutkia miten kyseisiin pedagogisiin malleihin on päädytty.

Kun pyritään tutkimaan kahden eri koulutusjärjestelmän pedagogisten mallien eroja, tarkan vertailuasetelman saaminen voi olla mahdotonta. Ratkaisuna voisi olla tässä tutkielmassa käyttämä tapa jolloin kohteita tarkastellaan rinnakkaisesti ja samanaikaisesti. Kyseinen tapa on sama kuin vertailevan tutkimuksen kehittäjän George Z. F. Beredayn tekemä malli vertailevan tutkimuksen kulusta.

(1), (2) Kuvaus ja tulkinta
(Learning by Developing)

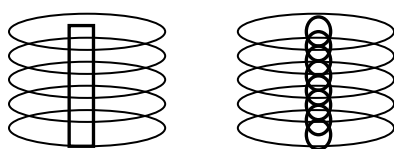


(1),(2) Kuvaus ja tulkinta
(SPED:n pedagogiset käsikirjoitukset)



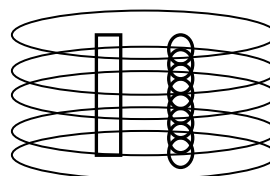
(3) Rinnakkain asettelu

(LbD) (SPED:n pkk)



(4) Vertailu

(LbD vs. SPED:n pkk)



LbD = **L**earning **b**y **D**eveloping

pkk = **p**edagoginen **k**äsikirjoitus

Kuvio 5. Mukailtu Bereday, asiakirjojen vertailu.

Beredayn (1964) mallin neljä perusosaa ovat kuvailu (1), tulkinta (2), rinnakkain asettelu (3) ja vertailu (4) (kuva 4.) Nämä osavaiheet jakautuvat esivaiheeseen, johon kuuluvat kuvailu (1) ja tulkinta (2), ja varsinaiseen vertailuun, johon kuuluvat vastaavasti rinnakkain asettelu (3) ja vertailu (4).

Tässä tutkimuksessa esivaiheen kuvailuvaiheessa esitetään aineistoon perehtymisen jälkeen siihen liittyvä kirjallisuus ja pedagogiset tosiasiat, jolloin kuvailuvaihe rajoittuu siis lähinnä vertailtavien aineistojen kuvailuun puuttumatta vielä itse vertailemiseen. Esivaiheen tulkintavaiheessa arvioidaan kuvailtavia aineistoja sekä analysoidaan niitä. Esivaiheen kuvailu ja analysoinnille olen varannut aineistoille omat luvut.

Näiden vaiheiden jälkeen siirrytään itse vertailuun, jonka ensimmäisessä vaiheessa pyritään löytämään aineistoista sekä yhdistäviä että erottavia käsitteitä ja tekijöitä. Viimeisessä vertailuvaiheessa pohdin tutkittavia aineistoja samanaikaisesti ja eri näkökulmista sekä pyrin teke-

mään johtopäätöksiä vertailun tuloksista. Johtopäätösluku pääosin on varattu vertailevalle vaiheelle

Brotherus (1995) on sitä mieltä että, Beredayn nelivaiheiseen malliin perustuva tutkimusmenetelmän hyvä puoli on sen joustavuus monenlaiseen tutkimukseen; tutkija voi tekemällä pieniä muutoksia malliin saada sen omaan aiheeseensa ja aineistoonsa soveltuvaksi. Kun kyseessä olevan mallin ohella käyttää apumenetelmiä vertailtavien käsitteiden ja ilmiöiden sekä mitausten vastaavuuden varmistamisessa, se sopii mitä parhaiten opetuksen makro- kuin mikro-tason tutkimukseen.

Tutkimustyössäni Beredayn malli tuo selkeästi esiin tutkimuksen objektiivisuuden kuvaamalla, tulkitsemalla ja vertailevalla valmiita asiakirjoja pedagogisista malleista, neljännessä, viidennessä ja johtopäätösluvussa. Kun taas Hughesin arvioivan etnografisen mallin hyväksikäyttö, mahdollistaa tutkijalle pohdintaluvussa esittää omia näkemyksiä parannelluista pedagogisista ratkaisuista.

3 LAUREAN PEDAGOGINEN TOIMINTAMALLI TURVALLISUUSOSAAMISEN KOULUTUSOHJELMAN YLEMMÄSSÄ AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNOSSA

3.1 Laurea organisaationa

Tämä luku Laurean organisaatiosta perustuu korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisemaan Laurea-ammattikorkeakoulun laadunjärjestelmän auditointiraporttiin (KKA 18:2010). Korkeakouluneuvosto toteuttaa puolueettoman korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnit.

Laurea on alueellinen asiantuntijaorganisaatio, joka on jaettu Espoon ja Vantaan alueyksiköihin. Toimintaa on seitsemässä paikallisyksikössä ja hallintoyksikössä metropolialueella. Laureassa opiskele lähes 8000 opiskelijaa, joista noin 450 on ulkomaalaisia tutkinto-opiskelijoita. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa opiskelee noin 300 opiskelijaa. Päätoimista opetushenkilökuntaa on noin 280 henkilöä ja muuta henkilöstöä on noin 200. Laurea toimii osakeyhtiömuotoisena (Laurea-ammattikorkeakoulu Oy) ja sen osakkaita ovat Espoon kaupunki, Hyvinkään kaupunki, Invalidiliitto ry, Kauniaisten kaupunki, Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä, Kirkkonummen kunta, Länsi-Uudenmaan ammattikoulutusyhtymä, Porvoon kaupunki ja Vantaan kaupunki. (KKA 18:2010, 16–17.)

Laurean seitsemän paikallisyksikköä sijaitsee Espoossa Leppävaarassa ja Otaniemessä, Vantaalla Tikkurilassa, Hyvinkäällä, Keravalla, Lohjalla ja Porvoossa. Laureassa on 10 suomenkielistä koulutusohjelmaa, joilta voi valmistua seuraaville aloille: fysioterapia, hoitotyö, hotelli- ja ravintola-alan liikkeenjohto, kauneudenhoitoala, liiketalous, palvelujen tuottaminen ja johtaminen, rikosseuraamusala, sosiaaliala, tietojenkäsittely ja turvallisuusala. Englanninkielisiä koulutusohjelmia ovat Social Services, Nursing, Tourism, Business Management, Business Information Technology (BIT) sekä Facility Management. Laureassa on 12 suomenkielistä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmaa ja kaksi englannin kielistä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmaa. (KKA 18:2010 16–18.)

Laurean linjajohdon muodostavat rehtori, alueyksiköitä johtavat aluerehtorit ja paikallisyksiköiden johtajat. Rehtori vastaa Laurean toiminnan tuloksellisuudesta ja asetettujen strategisten tavoitteiden toteutumisesta. Aluerehtoreiden vastuulla ovat alueyksikön strategisten tavoitteiden

3.2 Osaamisen tavoitetaso Laurean ylemmässä ammattikorkeakoulututkin- nossa

3.2.1 Laurean näkökanta

Ammattikorkeakoulujen tehtävä (351/2003) on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimuksen ja taiteellisiin lähtökohtiin pohjautuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea ammatillista kasvua. Edelleen ammattikorkeakoulujen tehtävänä on harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Ammattikorkeakoulut antavat ja kehittävät aikuiskoulutusta työelämäosaamisen ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi. (351/2003; Laurea 2007, 3.)

Pedagogisen strategian (2007) mukaan LbD-toimintamallissa tavoitteena on tuottaa ammatillistiedollista osaamista, kontekstin ja sen ilmiöiden ymmärtämistä, tekemisen ja kehittämisen osaamista ja erilaisten tilanteiden hallintakykyä. Opiskelijoiden osalta Laureassa on mahdollista kehittää ja oppia kompetensseja, joilla tarkoitetaan laajoja osaamiskokonaisuuksia, joissa yhdistyvät yksilön tiedot, taidot ja asenteet. Koulutuksen tuottamat kompetenssit kuvaavat pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua asiantuntijan tehtävistä. (Laurea 2007, 6–8.)

Mainitut yleiset kompetenssit ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnoissa ovat ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (ARENE) mukaan:

Itsensä kehittäminen, jossa opiskelija, osaa monipuolisesti ja systemaattisesti arvioida omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan sekä määritellä osaamisensa kehittämistarpeita, kykenee jatkuvaan oppimiseen sekä ymmärtää ja ohjaa tavoitteellisesti omaa oppimisprosessiaan, kykenee yhdessä oppimiseen ja opitun jakamiseen erilaisissa asiantuntijayhteisöissä, kykenee toiminaan aloitteellisesti sekä ennakoimaan muutoksia ja muutostarpeita sekä osaa suunnitella, organisoida ja kehittää omaa toimintaansa

Eettinen osaaminen, jossa opiskelija, osaa soveltaa oman alansa arvoperustaa ja ammattieettisiä periaatteita asiantuntijana ja työelämän kehittäjänä, ottaa vastuun omasta toiminnastaan ja toimii sovittujen toimintatapojen mukaisesti, osaa soveltaa kestävän kehityksen periaatteita omassa toiminnassaan ja tuntee organi-

saationsa yhteiskuntavastuun, osaa ottaa muut huomioon toiminnassaan ja tehdä ratkaisuja ottaen huomioon yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmat

Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, jossa opiskelija, kykenee toisten kuuntelemiseen sekä asioiden kirjalliseen, suulliseen ja visuaaliseen esittämiseen erilaisille kohderyhmille, osaa toimia erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa sekä osaa organisoida ja luoda ammatillisia verkostoja, ymmärtää ryhmä- ja tiimityöskentelyn periaatteet ja osaa työskennellä yhdessä toisten kanssa monialaisissa työryhmissä sekä johtaa niitä, osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa omassa työssään

Kehittämistoiminnan osaaminen, jossa opiskelija, osaa hankkia ja käsitellä oman asiantuntijuusalueen ja lähialueiden tietoa sekä kykenee kriittiseen tiedon arviointiin ja kokonaisuuksien hahmottamiseen sekä uuden tiedon luomiseen, hallitsee tutkimus- ja kehitystoiminnan menetelmiä sekä osaa itsenäisesti toteuttaa alaa kehittäviä tutkimus- ja kehittämishankkeita, tuntee projektitoiminnan osa-alueet, osaa toimia projektitehtävissä ja johtaa niitä, toimii aloitteellisesti ja kehittävän työtavan mukaisesti sekä osaa käynnistää ja toteuttaa muutosprosessoja, kykenee luovaan ja innovatiiviseen ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon työssään, osaa käynnistää kannattavia ja asiakaslähtöisiä kehittämistoimintoja, osaa ohjata ja kouluttaa toisia

Organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen, jossa opiskelija, tuntee oman alansa organisaatioiden yhteiskunnallis-taloudellisia yhteyksiä, tuntee ja osaa hyödyntää yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia, tuntee työelämän toimintakulttuuria ja kykenee osallistumaan organisaatioiden toiminnan koordinointiin, kehittämiseen ja johtamiseen, osaa arvioida työyhteisön toimintaa sekä suunnitella, organisoida ja kehittää toimintaa työelämän muuttuvissa tilanteissa, kykenee hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia ja asioiden välisiä syy-seuraussuhteita sekä kykenee toimimaan rajallisen tiedon pohjalta monialaista osaamista vaativissa tilanteissa

Kansainvälisyysosaaminen, jossa opiskelija, omaa oman alan työtehtävissä ja niissä kehittämisessä tarvittavan yhden tai kahden vieraan kielen kirjallisen ja suullisen taidon, ymmärtää kulttuurieroja ja kykenee toimimaan kansainvälisessä työ- ja toimintaympäristössä, osaa soveltaa oman alansa kansainvälistä tietoa ja

osaamista, omaa yleiskuvan ammatillisen tehtäväalueen asemasta ja merkityksestä kansainvälisessä toimintaympäristössä

(ARENE 2006)

Osaaminen rakentuu tulevaa tutkintoa vastaavasta ammatillistiedollisesta osaamisesta, ammatillisen kontekstin ymmärtämisestä, tekemisen osaamisesta ja erilaisten työelämätilanteiden hallintakyvyistä (Laurea 2007, 5) Ylemmän AMK-tutkinnon tuottamaa osaamista voidaan tarkastella myös jatkuvan oppimisen näkökulmasta. Tällöin fokuksessa on yksittäisen koulutuksen mahdollistaman osaamisen (*learning outcomes*) sijasta se, miten tutkintoon johtavat koulutukset, lisä- ja täydennyskoulutukset sekä työelämässä kertynyt kokemustieto ja hiljainen tieto linkittyvät yhteen ammatillisen kehittymisen prosessiksi. Tämä näkökulma korostuu erityisesti ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kohdalla koulutuksen aikuiskoulutusluonteentakia. (Laurea 2010, 24)

3.2.2 Turvallisuusosaamisen koulutuksen näkökulmasta

Ohjelmasta valmistuu kehityksen käynnistäjiä parantamaan yritysten kilpailukykyä ja organisaatioiden vaikuttavuutta kotimaisilla ja kansainvälisillä markkinoilla sekä toimintafoorumeilla. Turvallisuusosaamisen koulutusohjelman tavoite on antaa laaja ja syvälinen osaamisen taso liittyen turvallisuuteen ja sen hallintaan sekä antaa uusimpaan tutkimustietoon pohjautuvat teoreettiset tiedot ja taidot toimiessaan turvallisuusosaamista vaativissa kehittämis- ja johtamistehtävissä. Turvallisuusosaamisen koulutusohjelman tavoitteena on siis kouluttaa turvallisuusosaajia vaativiin kehittämis- ja johtamistehtäviin yrityksiin ja muihin organisaatioihin. (SoleOPS 2008.)

Turvallisuusosaamisen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tärkeä tavoite on metropoli-alueen ja koko Suomen osaamistason yleinen korottaminen ja toimijoiden muuttaminen turvallisuusklusterin aktiivisiksi kehittäjiksi. Tällä varmistetaan alueen kilpailukyvyn vahvistuminen turvallisuustoiminnan jatkuvasti kovenevassa kansainvälisessä kilpailukentässä (SoleOPS 2008.)

Koulutusohjelman tarkoituksena on että, opiskelija syventää tietojaan, taitojaan ja osaamistaan turvallisuudesta ja sen hallinnasta sekä ymmärtää siihen liittyvän työelämän, alueellisen, kansainvälisen ja yhteiskunnallisen merkityksen. Turvallisuusosaamisen koulutusohjelmasta valmistuneella opiskelijalla tulee olla valmiudet ja menetelmällinen kyky turvallisuusosaamiseen

liittyvän tietämyksen elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen.

Turvallisuusosaamisen koulutusohjelman yhtenä tavoitteena on myös että, toimialan ja toimintaympäristön osaamista vahvistetaan oman toimintaympäristön analyysillä ja verkottamalla alan muiden toimijoiden kanssa tavoitteena luoda visioita tulevasta kehityksestä ja löytää piileviä innovaatiota. Tutkinnon tavoitteena on että, opiskelija pystyy valmistuttuaan vastaamaan uusiin turvallisuuden kehittämisen ja johtamisen globaaleihin haasteisiin sekä hänellä on turvallisuuden kehittämis- ja johtamistehtävissä vaadittavat viestintä- ja kielitaidot sekä kansainvälisen vuorovaikutuksen ja ammatillisen toiminnan edellyttämät valmiudet. (Sole-OPS 2008.)

3.3 Laurean näkemys oppimiskäsityksestä

Kallioinen (2008) kertoo Laurean näkökulmasta oppimiseen seuraavaa, oppiminen on aina oppijan omaa aktiivista toimintaa oman oppimisensa osalta. Kukaan toinen ei voi toisen puolesta oppia asioita, vaan oppiminen on henkilökohtaista. Asioiden mieleen painaminen ja niiden ulkoa muistaminen sellaisenaan ei ole vielä varsinaisesti oppimista. Vasta kun asiat alkavat saada merkityksen oppijan omissa merkitysrakenteissa, voi oppiminen alkaa. (Laurea 2008, 117.)

Oppiminen onkin erityisesti merkitysten aktiivista rakentamista eikä merkitysten vastaanottamista vaikkapa opettajalta tai työelämäasiantuntijalta. Merkitystä ei voi ottaa vastaan sellaisenaan vaan oppijan pitää aina itse luoda itselleen merkitys ajatuksellisessa prosessissa, jossa oppijan omat aiemmat kokemukset, näkemykset, uskomukset ja asenteet luovat perustaa uusien merkitysten rakentamiselle ja parhaimmillaan herättävät pohdintaa ja kysymyksiä, mikä syventää ymmärrystä. (Laurea 2008, 117) Kun opiskelija ottaa vastuun oppimisestaan, hän arvioi omia kehittymistarpeitansa, selkiinnyttää osaamisen tavoitteitansa, tekee päätöksiä käytettävistä oppimiskeinoista sekä vastaa myös itse oppimisensa arvioinnista. Hän työskentelee tietoisesti yhdessä muiden kanssa saavuttaaksensa päämääränsä. (Laurea 2007, 12)

Kallioinen (2008) toteaa että, Laurealaisissa oppimistilanteissa merkityksiä luodaan vahvoissa, aktiivisissa, vuorovaikutteisissa, yhteisöllisissä prosesseissa, joissa on mukana opiskelijoita, työelämäedustajia ja opettajia ja joissa kaikki osalliset toimijat ovat oppijoita. Kyse on silloin jostain aivan muusta kuin perinteisestä tilanteesta, jossa opettaja siirtää esim. kalvojen avulla tietoa oppijoille. (Laurea 2008, 118)

Tiedossa on luonnollisesti paljon aineksia uuden oppimiseen, mutta vasta aktiivisissa prosesseissa alkaa syntyä merkitysyhteyksiä, jotka mahdollistavat oppimisen. Kun oppija prosessoi uutta tietoa ja uusia kokemuksia, hän samalla syventää ymmärrystä kyseisestä ilmiöstä sekä kykenee soveltamaan asioita käytäntöön. Ymmärryksen myötä voi syntyä myös syvällistä aitoa osaamista opitun pohjalta. (Laurea 2008, 119.) Kallioisen (2008) mukaan laadukas oppiminen syntyy sen seurauksena, että oppimista edistävät tekijät ovat mahdollisimman hyvässä tasapainossa opiskelijoiden oppimisprosessissa. Hyvä oppiminen syntyy aina monen tekijän yhteisvaikutuksesta ja silloin tärkeintä on kehittää koko kokonaisuutta. (Laurea 2008, 122)

Laurealaisessa kehittämispohjaisessa oppimisessa ammatillinen kasvu rakentuu tutkivalle ja kehittäväälle työotteelle ja vaiheita voidaan luonnehtia seuraavasti (Kuvio 7):

1. Ammatillisen kasvun käynnistysvaihe – orientoituminen ja motivoituminen
2. Alan ydinosaamisen kehittäminen – ammatti-identiteetin muotoutuminen
3. Osaamisen syventäminen – asiantuntijuuden kehittyminen
4. Työelämän kehittäminen ja elinikäinen oppiminen (Laurea 2007, 13.)



Kuvio 7, Ammatillinen kasvuprosessi (Laurea 2007)

Asiantuntijaksi kasvu on osa elinikäisen oppimisen prosessia, jossa yksilön taidot, tiedot, uskomukset ja arvot kehittyvät ja muuttuvat. Ammatillinen kasvu ja kehitys on monen tekijän yhteistulos, johon eniten vaikuttaa opiskelija itse. Onnistuneessa ammatillisessa kasvuprosessissa keskeisiksi tekijöiksi muodostuvat opiskelijan osalta itseohjautuvuus, aloitteellisuus, motivaatio, asenteet ja persoonalliset tekijät. Osaamista kehitettäessä luodaan perusta jatkuvalle oppimiselle ja asiantuntijuudelle. (Laurea 2007, 13)

Myös LbD-toimintamallissa voidaan soveltaa hyväksi havaittuja periaatteita oppimaan oppimisen tehostamiseksi. Robert ja Simons ovat jo vuonna 1992 esittäneet neljä periaatetta onnistuneeseen oppimiseen:

1. Aktiivisuuden periaate, oppimisprosessiin sisällytetään vaihtelevasti aktivoivia osioita, koska kaikki eivät voi olla koko ajan aktiivisia.
2. Konstruktivistinen periaate, oppimisessa painotetaan korkeamman tason oppimistavoitteita missä oppiminen ”stimuloivaa”.
3. Kumulatiivisuuden periaate, uudet asiasisällöt ankkuroidaan oppijoiden aikaisempaan tieto-, käsitys- ja kokemusvarastoon
4. Päämäärätietoisuuden periaate, oppijat tietävät mitä ja miksi he opiskelevat ja sitä pidetään tärkeänä. (Robert & Simons 1992, Laurea 2008, 123 mukaan.)

Aktiivisuus, konstruktivisuus, kumulatiivisuus ja päämäärätietoisuus ovat edelleenkin erittäin tärkeitä näkökulmia edistettäessä oppijoiden oppimista ja siksi oppimisprosesseja tulisi erityisesti tarkastella näistä näkökulmista käsin. Uudet toimintamallit toimivat parhaiten silloin, kun niissä osataan soveltaa uudella ja luovalla tavalla keskeisiä ja toimiviksi havaittuja hyvän ja laadukkaan oppimisen periaatteita. (Laurea 2008, 123.)

3.4 Oppimiskäsitys turvallisuusosaamisen koulutusohjelmassa

Turvallisuusosaamisen opetussuunnitelman (SoleOPS 2008) mukaan, opiskelija kehittää itseään kohti dynaamista asiantuntijuutta koulutusohjelman oppimistehtävät asetetaan siten, että opiskelija voi kehittää uutta osaamista ja käyttää niitä luovasti ongelmaratkaisutehtävissä. Opiskelija vahvistaa ydinosaamistaan syventämällä alansa teoreettista osaamista ja ratkaisemalla alan ongelmia erilaisista näkökulmista käyttäen erilaisia menetelmiä siten, että niiden tuloksena syntyy uusia toimintatapoja, malleja ja selityksiä.

Oppimistehtävissä tarkoituksena että ne, vahvistaa työelämän yleisten taitojen osaamista (oppimaan oppimien, tiedon hallinta, päättelykyky, kommunikointi, ryhmässä oppiminen, luova ajattelu, itsensä johtaminen, visiointi) sekä oman työminän kehittämisosaamista. Ohjaus, muilta toimijoilta saatu palaute ja oman työn arviointi antavat opiskelijalle mahdollisuuden pohtia oman toimintansa perusteita. Turvallisuusosaamisen koulutusohjelmassa osaaminen kehittyminen tapahtuu oman kokemuksen ja alan käytännön sekä uuden tiedon keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Opetus rakennetaan dynaamiseksi järjestelmäksi, jossa teoria, kokemus ja käytäntö kohtaavat ja jossa opiskelija kehittävää osaamistaan erilaisissa yhteistyöverkostoissa. Oppimistehtävät pyritään rakentamaan niin että ne, perustuvat ongelmaperusteiseen oppimiseen. (SoleOPS 2008)

Ongelmaperustaisessa oppimisessä, opiskelijat kirjojen ylenmääräisen lukemisen sijasta ratkaisevat esimerkiksi työelämässä vastaan tulevia haasteita tai kehittämiskohteita. Näin ollen päästään soveltamaan luettua ja opiskeltua tietoa käytännössä. Joka tekee opiskelusta aikuisopiskelijan näkökulmasta mielekkäänpää. Ongelmaperustaista oppimista käytettäessä opiskelijat yleensä työskentelevät pienissä ryhmissä, ja itse opiskelu ja oppiminen tapahtuvat avoimia kysymyksiä asettamalla ja niitä ratkaisemalla. Ongelmalähtöistä oppimista voidaan pitää uudenalaisena oppimiskulttuurina, joka ei ole vain tietty opetusmenetelmä tai – tekniikka. Se on ajattelutapa ja filosofia, joka muuttaa käsityksiä tiedosta, oppimisesta ja osaamisesta. (Rasinkangas, 2003, 1.)

Opettajan rooli on pienryhmätyöskentelyssä toimia opiskelun ohjaajana eikä tarjota valmiita vastauksia vaan paremminkin pyrkiä ohjaamaan oppijat tiedonlähteille. Ongelmaperustaisen oppimisen menetelmä on kehitetty tutkimalla ihmisen kognitiivisia ominaisuuksia. Menetel-

mässä hyödynnetään muun muassa yksilön olemassa olevan tiedon palauttamista, tiedon prosessointia ja järjestämistä merkitykselliseksi verkoksi (vrt. Capon & Kuhn, 2004, 61–79)

Turvallisuusalan koulutusohjelman oppimiskäsitys perustuu ongelmaperusteiseen oppimisen näkemykseen jonka tarkoituksena on luoda valmiudet ja menetelmällinen kyky turvallisuusosaamiseen liittyvän tietämyksen elinikäiseen oppimiseen sekä jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen.

3.5 Laurean Learning by Developing – toimintamalli

“ Laureassa kehitetty ja käyttöön otettu Learning by Developing – toimintamalli eli kehittämispohjainen oppiminen haastaa perinteisiä opettamisen ja oppimisen käytänteitä” (Laurea 2008, 113.)

Learning by Developing (LbD) eli kehittämispohjainen oppiminen on autenttisuuteen, kumppanuuteen, kokemuksellisuuteen ja tutkimuksellisuuteen perustuva, uutta luova toimintamalli. Kehittämispohjaisen oppimisen lähtökohtana on aidosti työelämään kuuluva, käytäntöä uudistava kehittämishanke, jonka eteenpäin vieminen edellyttää opettajien, opiskelijoiden ja työelämäosaajien yhteistyötä ja jossa parhaimmillaan tuotetaan uutta osaamistietoa. Ammattikorkeakoulussa on uuden tiedon luomisen ja ymmärryksen lisääntymisen ohella olennaista se, että syntyy aitoa ja näkyvää tekemisen osaamista. (Laurea 2007, 6).

LbD:n erityisyys pedagogisena innovaationa



Kuvio 8 LbD-toimintamallin erityisyys pedagogisena innovaationa (Fränti 2006)

Learning by Developing -mallissa oppiminen kohdistuu työelämän ja yhteisön aitoon osaamisen kehittämiseen. Oppimisella on selvä kohde ja oppiminen tapahtuu uuden osaamisen tuottamisen prosessissa. T&K -hanke luo mahdollisuuden työelämän aitoon kehittämiseen ja samalla oppimisprosessin hallintaan. Learning by Developing tarkoittaa yhteistyöprosessia työelämän kanssa, jossa oppimisen kohteena ovat autenttiset työelämän kehittämis- ja ongelmatilanteet. Näihin vastataan ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyöllä. (Fränti 2006, 36–43.)

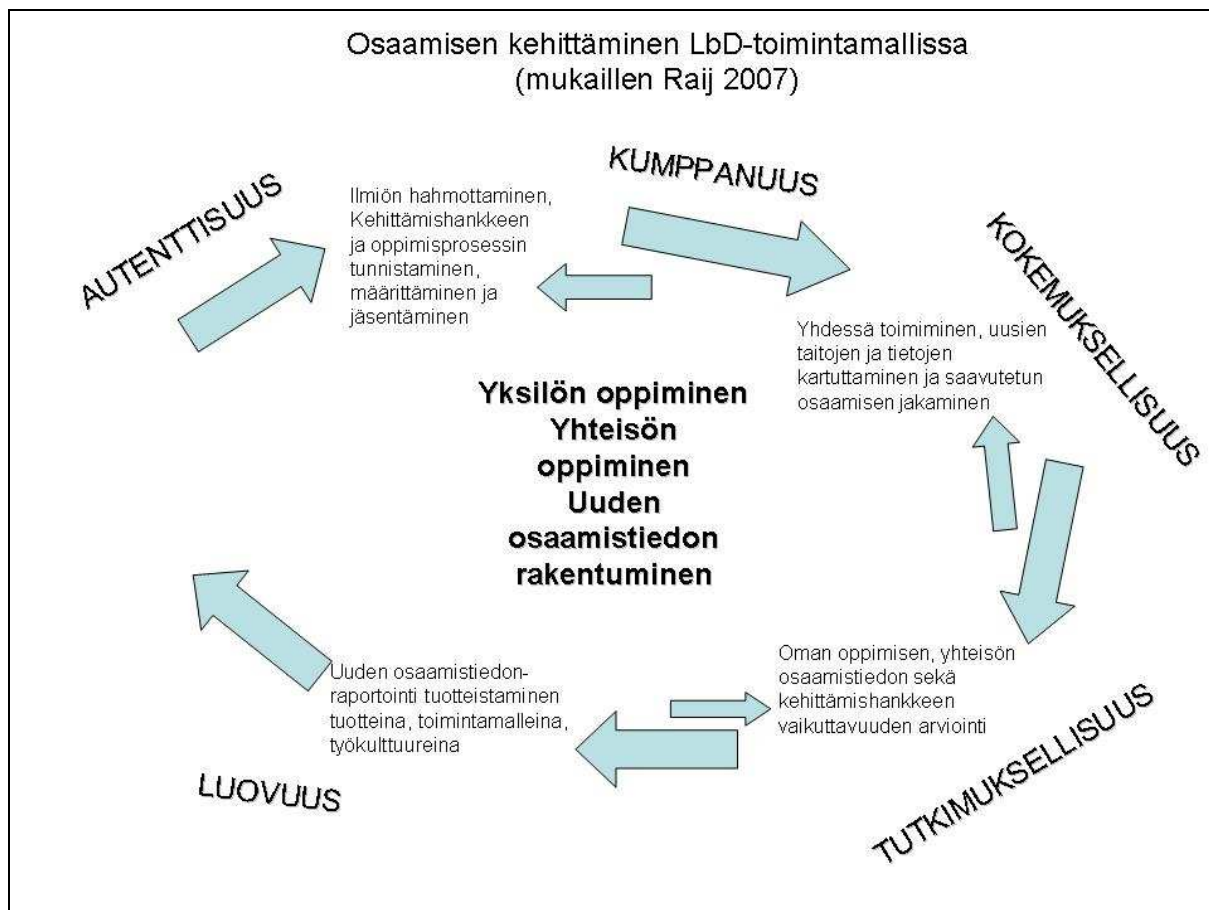
Learning by Developing hakee järjestelmällisesti vastausta sellaiseen ongelmaan, jonka ratkaiseminen vaatii uuden tiedon luomista. Oppimisprosessi ja kehittämishankeprosessi kietoutuvat toisiinsa myös niin, että kehittämishankkeen ympärille rakentuvassa oppimisympäristössä mahdollistuu yksilön oma oppiminen ja yhdessä oppiminen sekä uuden osaamistiedon rakentuminen. Siinä on mukana työelämäosaamisessa oleva tieto (in practice), sitä selittävä tieto (of practice) ja sitä kehittävä, uutta tuottava tieto (of practice). (Raij 2006, 18–20)

Laurean pedagogisen strategian (2007) mukaan, oppimisprosessin lähtökohtana on kehittämishankkeen takana olevan ilmiön tunnistaminen eli sen kokonaisuuden, josta kehittämishanke on osa. Kehittämishanke kohdentuu työelämän kehittämiseen. Lähtökohta voi olla ristiriitojen aiheuttamana ongelmaperusteinen tai myös uudistamisperusteinen, jolloin halutaan löytää uusia innovaatioita. Tavoitteena voi puolestaan olla;

- 1) uusi tuote, sen jalostaminen ja tuotteistaminen,
- 2) toimintaprosessien kehittäminen ja uudistaminen,
- 3) uusien toimintamallien kehittäminen tai
- 4) uuden työ kulttuurin kehittäminen.

Työelämäpohjaisessa kehittämishankkeessa ovat mukana opettajat, opiskelijat ja työelämän asiantuntijat, joiden rooleina voidaan tunnistaa tutkijan, hanketta eteenpäin vievän kehittäjän ja työvälineiden opettajan roolit työvälineiden käyttöön liittyvän osaamistiedon välittäjinä ja siirtäjinä. Yhdessä he ovat vastuullisia kehittämishankkeesta ja sen tutkimuksesta. (Laurea 2007, 7.)

Learning by Developing – toimintamallissa eli kehittämispohjaisessa oppimisessa lähtökohtana on aito työelämän käytäntöä uudistava kehittämishanke, jonka eteenpäin vieminen edellyttää opettajien, opiskelijoiden ja työelämäosaajien yhteistyötä ja jossa parhaimmillaan tuotetaan uutta osaamista. Laurean pedagogisen strategian (2007) mukaan LbD mahdollistaa professionaalisen osaamisen hankkimisen sekä opiskelijoille että opettajille ja parhaimmillaan kehittää luonnollisella tavalla myös työelämäkumppaneiden osaamista yhteisissä kehittämishankkeissa, joissa kaikki osapuolet ovat oppijoita. (Laurea 2008, 117).



KUVIO 9 Osaamisen kehittäminen LbD-toimintamallissa (Pedagoginen strategia 2007, mukaillen Raij 2007)

Yllä olevassa kuviossa on kuvattu erityisesti se, miten osaaminen kehittyy prosessinomaisesti LbD-toimintamallissa. Keskeistä on yksilön ja yhteisön oppiminen sekä uuden osaamistiedon rakentuminen. LbD-toimintamallissa merkitysten luominen tapahtuu aiempaa vahvemmin yhteisöllisissä prosesseissa, joita ohjataan aktiivisesti oppimisyhteisöjen eikä niinkään yksilöiden prosesseina. Vahva osallistumisen kulttuuri tekee merkitysten rakentamisesta hyvin aktiivisen ja dynaamisen tapahtuman, joka parhaimmillaan vahvistaa opiskelijoiden ja kaikkien toimijoiden sitoutumista ja motivaatiota. (Laurea 2008, 118.)

3.6 LbD turvallisuusosaamisen koulutusohjelmassa

Laurean opinto-opas (2008) mainitsee että, turvallisuusala toimii osana verkostomaista muuttuvaa yhteisöä, jossa vaikuttavuuden perustan luo osaaminen, osaamisen hallinta, kyky kulkea edellä, vaikuttaa muihin ja viedä asiat läpi. Turvallisuusalan asiantuntijan osaaminen on kehittäjän osaamista, joka perustuu tutkivaan toimintaan, kykyyn toimia sosiaalisessa arvoverkostossa ja osaamista rikastavassa yhteisössä. Asiantuntijan osaamista on havaita uusien ratkaisujen ja palveluiden merkityksiä menestymisen edellytyksiä ja kyky sitoutua ja motivoitua vaikuttaa toimintaan työyhteisössä ja toimialueen arvoverkostossa.

Turvallisuusosaamisen koulutusohjelmassa on käytössä ennakointityöhön perustuva, osaamis- pohjainen tulevaisuuteen suuntautunut opetussuunnitelma. Oppimisen kohteiksi opintojaksoilla on valitut kehittämiskohteet ja niiden pohjalta tehdyt opiskelijatyöt kehittävät metropolialueen työyhteisöä sekä itse oppijoita.

Opintojakso	op	Toteutustapa
Toimintatutkimus	5	<ul style="list-style-type: none"> Lähiopetus, itseopiskelu ja ryhmätyöskentelyä <ul style="list-style-type: none"> Ryhmätyö (toimintatutkimuksen menetelmä-opas), Henkilökohtainen oppimistehtävä, suullinen esitys
Tulevaisuuden haluttuunoton menetelmät	5	<ul style="list-style-type: none"> Lähiopetus ja ryhmätyöskentely <ul style="list-style-type: none"> Essee ja projektityö
Innovaatiotoiminnan menetelmät	5	<ul style="list-style-type: none"> Seminaari <ul style="list-style-type: none"> Essee
Turvallisuusjohtaminen riskienhallintaprosessissa	5	<ul style="list-style-type: none"> Lähiopetus, seminaarit, hanketyöskentely (LbD), itseopiskelu <ul style="list-style-type: none"> Projektityö ja raportti
Yksilön ja organisaation turvallisuuskäyttäytymisen	5	<ul style="list-style-type: none"> Verkkomuotoinen, itseopiskelu <ul style="list-style-type: none"> ”Portfolio”, koko opintojakson läpi ulottuva osaamisen näyte
Vastuullinen johtajuus ja työyhteisön kehittäminen	5	<ul style="list-style-type: none"> Lähiopetus, verkko-opetus, itseopiskelu <ul style="list-style-type: none"> Harjoitustyöt, yksilö- sekä ryhmätyö
Strateginen johtaminen	5	<ul style="list-style-type: none"> Lähiopetus, itseopiskelu <ul style="list-style-type: none"> Raportti ja suullinen esitys

Toiminta globaalissa ja monikulttuurisessa ympäristössä	5	<ul style="list-style-type: none"> • Lähiopetus, verkko-opetus, itseopiskelu <ul style="list-style-type: none"> ◦ Essee, oppimistehtävä, kirjallinen työ ja suullinen esitys
Opinnäytetyö	30	<ul style="list-style-type: none"> • Itseopiskelu, oppilaanohjaus <ul style="list-style-type: none"> ◦ Opinnäytetyö ja kirjallinen raportti

Taulukko 2 Turvallisuusosaamisen koulutusohjelman opinnot ja toteutustapa (Muokattu SoleOPS 2008)

LbD-toimintamalli ja osaamispohjainen opetussuunnitelma muodostavat dynaamisen systeemin, joka takaa turvallisuusosaamisen kehittymisen ja jossa toiminta-alueen ja turvallisuusklusterin kehittämiskohteet muodostavat välttämättömän oppimisen lähteen. (KKA 2:2009, 60.) Laurean oppimisympäristöihin perustuva toimintamalli palvelee erityisen hyvin turvallisuusosaamisen ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa välttämätöntä työelämän, aluekehityksen ja oppimisen keskinäistä integrointia. Oppimisympäristöissä uudet tiedot ja taidot hankitaan aidoissa ongelmanratkaisutehtävissä. Tällöin oppimisesta tulee kokonaisvaltaista ja kokemuksellista. Keskeisellä sijalla on ajatus siitä, että oppiminen ja työn kehittäminen voidaan yhdistää osaksi työtoimintaa. (Laurea 2007, 12–14.)

Turvallisuusosaamisen koulutusohjelmassa Laurean pedagoginen toimintamalli on hyvin jäsennelty ja sekä koulutusohjelmassa nivoutuu yhteen ammattikorkeakoulun kaksi perustehtävään, koulutus ja T&K-toiminta, jotka tulevat ilmi oppimisprosessien eri vaiheissa. Opintojaksojen T&K-toiminta on liitetty läheisesti opetukseen, se tuottaa myös uutta tietoa, osaamista ja aidosti kehittää menetelmiä kohde yritysille.

Turvallisuusosaamisen koulutusohjelmassa tehdään useita projekteja, mitkä perustuvat todelliseen työelämän haasteeseen, niin kuin Learning by Developing toimintamallissa on tarkoitettu. Oppijat saavat opintojakson aiheeseen liittyvän kehittämistehtävän, esimerkiksi riskienhallinta ja sen johtaminen, jonka jälkeen oppija ”hankkii” itselleen kohdeorganisaation ja tutustuu ko. organisaation riskienhallintaan ja johtamiseen. Tämän jälkeen oppijat tekevät raportin jonka tarkoituksena on kehittää ja toteuttaa organisaation tarpeista lähtevän turvallisuuden johtamisjärjestelmä. Oppijat voivat tehdä työnsä ryhmässä tai yksin, oppien kuitenkin työelämän säännöt muun muassa aikataulujen ja raporttien laadun suhteen.

Opintojaksojen T&K-tehtävät asetetaan siten, että opiskelija voi kehittää uutta osaamista ja käyttää niitä luovasti ongelmaratkaisutehtävissä. Opiskelija vahvistaa ydinosaamistaan syventämällä alansa teoreettista osaamista ja ratkaisemalla alan ongelmia erilaisista näkökulmista käyttäen erilaisia menetelmiä siten, että tuloksena syntyy uusia toimintatapoja, malleja ja selityksiä. (Laurea opinto-opas 2008)

Turvallisuusosaamisen opetusryhmä ja osiltaan oppilaat ovat luoneet kehittämistoimintaa eli verkostoitunutta toimintaa useiden kumppaneiden kanssa. Täten on saatu niin sanottuja jatkuvan kehittämistoiminnan kumppanuuksia eri yrityksille ja yhteisöille, tarkoituksena on ollut antaa yritykselle tai yhteisölle mahdollisuus ”tilata” johonkin tiettyyn haasteeseen vastaava opinnäytetyö tai jopa ohjata opintojakson opetusta vastaamaan tiettyihin asiakokonaisuuksiin. Ohessa on kuvattu lyhyesti paria jatkuvan kehittämistoiminnan kumppanuutta (KKA 2/2009, 68–72);

Pelastuslaitosyhteydet. Pääkaupunkiseudun pelastuslaitosten ja Suomen pelastusalan keskusjärjestön kanssa tehdään jatkuvaa yhteistyötä alueen turvallisuuden kehittämiseksi. Käynnissä on useita hankkeita, esimerkiksi koulujen turvallisuuden kehittäminen asiakkaiden ja henkilöstön näkökulmasta, ohjemateriaalia omaehtoiseen turvallisuusasioiden hoitoon kouluissa sekä kuntalaisille suunnatut internetsivut.

Suomen kaupan liitto. Jolle on kehitetty kaupan turvamerkintää ja cd-työkalu kaupan turvallisuussuunnitteluun ja ideoitu kaupan alalle menetelmiä hävikin pienentämiseksi sekä laadittu opas myymälärikollisuuden torjuntaan.

Puolustusvoimille on kehitetty riskienhallinnan tietojärjestelmien hankintaprosessia ja varuskuntien liikennevalvontaa. On mitattu ja kehitetty Puolustusvoimien henkilöstön turvallisuustietoisuutta sekä arvioitu upseerien koulutusohjelman turvallisuuskoulutusta.

Useiden pitkäaikaisten kumppanuuksien lisäksi on valtaisa määrä muita kertaluontoisia kehittämiskumppanuuksia;

Postin tietoturvallisuushanke, jonka tuloksena työntekijöiden käsitys tietoturvallisuudesta muuttui ja yksikköön luotiin yhteiset tietoturvallisuuden pelisäännöt.

S-ryhmän yritysturvallisuuden kehittäminen, jossa kehitettiin ja testattiin auditointityökalu turvallisuuden omavalvontaan vähittäiskaupan myymälöihin sekä priorisoi-
ttiin riskikartoituksen uhkakuvia, jossa tutkimuksen avulla uhkakuvat laitettiin mer-
kittävyysjärjestykseen. (KKA 2/2009, 69–72.)

Edellä mainitut kumppanuudet ovat vain yksitapa tuoda esiin kehittämispohjainen oppiminen (LbD). Turvallisuusosaamisen koulutusohjelman tarkoituksena on tuoda esiin kuvion 8 mu-
kainen oppijan ja työyhteisön kehittyminen ja oppiminen. Opintojaksot eivät pelkästään perus-
tu T&K-tehtävään vaan opintojaksoon kuuluu yleensä myös opettajan määrittämä perinteinen
oppimistehtäväpohjainen opettaminen, jolla opettaja syventää ja varmistuu oppijan oppimises-
ta. Opintojaksoihin kuuluu lähes poikkeuksetta myös tentti opintojakson keskeisistä asioista
(vrt. kuvio 8)

Kehittämispohjainen oppiminen mahdollistaa turvallisosaamisen koulutusohjelmassa, oppi-
misprosessin, jossa ei synny opetussuunnitelman, opettajan osaamiseen, oppikirjan tai harjoi-
tuskirjan muodostamaa rajaa oppimiselle. Kun oppijat suorittavat opintonsa aidoissa kehittä-
mishankkeissa, joissa ilmiötä ja ongelmia lähestytään tutkimuksellisesti ja jotka mahdollista-
vat kokonaisvaltaisen osaamisen arvioinnin, saadaan tosiasiallista oppijan ammatillista kas-
vua. (vrt. kuvio 9) (KKA 2:2009, 63)

4 SOTILASPEDAGOGIIKAN SYVENTÄVIEN OPINTOJEN PEDAGOGISET KÄSIKIRJOITUKSET SOTATIETEIDEN MAISTERIN TUTKINNOSSA

Maanpuolustuskorkeakoulussa opiskellaan sotatieteitä. Sotatieteet on laaja käsite ja monialainen kokonaisuus, jota sitovat yhteen sodat, kriisit ja niihin liittyvät turvallisuusuhkat sekä pyrkimykset niiden ehkäisemiseen. Nykyisin sotatieteet eivät kuitenkaan voi rajoittua vain sotilaalliseen turvallisuuteen ja puolustukseen, vaan todellisuutta ja tulevaisuutta on kyettävä tarkastelemaan laaja-alaisemmassa turvallisuuden viitekehyksessä. Ilman tällaista viitekehystä on mahdotonta ymmärtää ja tutkia sotilaallista turvallisuutta ja puolustusta. (MPKK 2010)

”Pedagoginen käsikirjoitus tullaan jatkossa laatimaan kaikesta palkatun henkilöstön koulutuksesta Pääesikunnan ohjeistamalla tavalla. Pedagogisissa käsikirjoituksissa kuvataan koulutusta ja opetusta koskevat ratkaisut ja pedagogiset periaatteet”
(AH4185)

Pedagoginen käsikirjoitus kertoo opettajille ja opiskelijoille mitä, kenelle, miten ja miksi jokin on tarkoitus opettaa. Se on runko, jonka varaan lopullinen toteutus rakennetaan. Pedagogisen käsikirjoituksen kautta opettaja työstää kirjallisesti menetelmiä ja aktiviteetteja, joiden avulla hän uskoo saavuttavansa opetuksen tavoitteet. Pedagoginen käsikirjoitus sisältää opettajan näkemyksen tietyn opintojakson kulusta ja opetuksen didaktisista vaiheista. (AF24189).

Pedagogista käsikirjoitusta laadittaessa opintojen parissa työskentelevien on mahdollista tehdä näkyväksi itselleen ja eri tahoille omaa oppimiskäsitystään, olettamuksiin tiedosta, hyvästä opettamisesta ja oppimisesta. Kirjalliseen muotoon laadittu pedagoginen käsikirjoitus helpottaa yhteisen ymmärryksen ja käsityksen syntymistä. Pedagogisten käsikirjoitusten avulla ainelaitos voi perehdyttää uusia opettajia, seurata ja koordinoita tutkintovaatimusten toteutumista sekä jakaa informaatiota ja yhteistyötä korkeakoulun eri toimijoiden välillä. Pedagoginen käsikirjoitus on lisäksi työkalu opetuksen laadun kehittämiseen ja varmistamiseen. (AF24189).

4.1 Maanpuolustuskorkeakoulu organisaationa

Tämä luku Maanpuolustuskorkeakoulun organisaatiosta perustuu korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisemaan Maanpuolustuskorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointiraporttiin (KKA 2:2011). Korkeakouluneuvosto toteuttaa puolueettoman korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnin.

Maanpuolustuskorkeakoulu on puolustusvoimiin kuuluva sotatieteellinen korkeakoulu joka on perustettu 1993 ja sen nykyistä toimintaa ohjaa vuoden 2009 alusta voimaan tullut laki Maanpuolustuskorkeakoulusta. Lain mukaan korkeakoulun tehtävänä on edistää sotatieteellistä tutkimusta ja antaa tutkimukseen ja alan parhaisiin käytäntöihin perustuvaa sotatieteellistä opetusta. Tehtäviä hoitaessaan maanpuolustuskorkeakoulu toimii vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten yhteiskunnallista vaikuttavuutta. (KKA 2:2011, 15.)

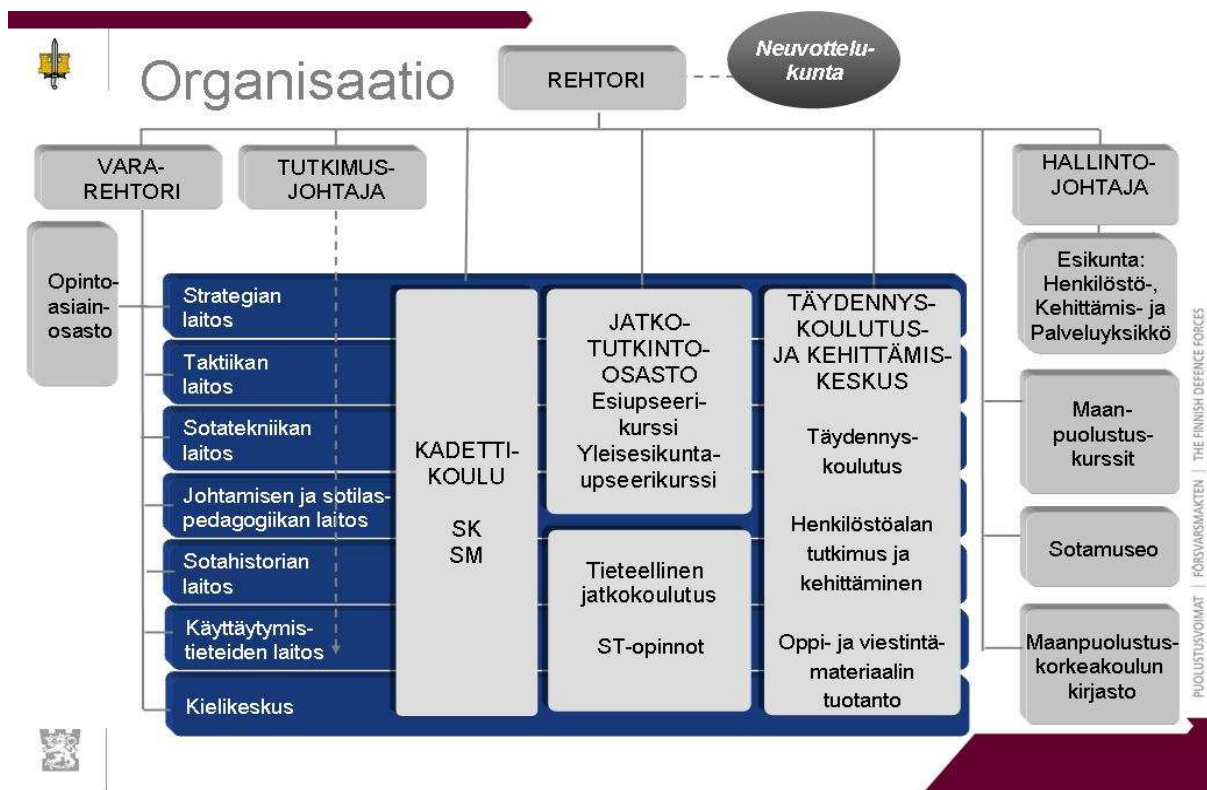
Maanpuolustuskorkeakoululla työskentelee noin 340 henkilökunnan jäsentä, joista noin 160 on sotilaita ja loput siviilejä. Opiskelijoiden määrä vaihtelee vuosittain välillä 2000 - 2500. Maanpuolustuskorkeakoulun kampus sijaitsee Helsingissä Santahaminan sotilasalueella. Toinen kampus alue on Tuusulassa sijaitseva taistelukoulun alue, jota isännöi korkeakouluun kuuluva Täydennyskoulutus- ja kehittämiskeskus. Näiden päätoimipaikkojen lisäksi korkeakoululla on tiloja Helsingin keskusta-alueella Sörnäisissä ja Kruununhaassa sekä Sotamuseon varastointipaikkakunnilla. Kruununhaassa toimii myös Maanpuolustuskorkeakouluun hallinnollisesti kuuluvana organisaatioina Valtakunnalliset maanpuolustuskurssit. (KKA 2:2011, 15–16.)

Sotatieteiden kandidaatti- ja maisteriopintojen uudistetun tutkintorakenteen myötä Maanpuolustuskorkeakoulu on osa eurooppalaista, suomalaista sekä Puolustusvoimien sisäistä koulutusjärjestelmää. Nykyinen Bologna-prosessin mukainen kaksiportainen tutkintorakenne on otettu käyttöön Maanpuolustuskorkeakoulussa vuonna 2006. Uudistuneessa tutkintorakenteessa pyritään ottamaan huomioon Bologna-prosessin ja yliopistolain edellyttämät yleiset korkeakoulututkintojen osaamisvaatimukset sekä sotilasalan käytäntöjen edellyttämä osaaminen. Tavoitteena olevaa nousujohteista tutkintokokonaisuutta tukevat esimerkiksi kaksiportainen tutkintorakenne, työelämävaihe ja vaihteittainen eteneminen peruskoulutuksesta jatkokoulutukseen. Nousujohteinen osaamisen kehittäminen antaa hyvät mahdollisuudet jatkuvaan ja elinikäiseen oppimiseen. (MPKK 2010, 14)

Maanpuolustuskorkeakoulun keskeisin tehtävä on tuottaa puolustusvoimien ja rajavartiolaitoksen sodan ja rauhan ajan tehtävissä tarvittava upseeristo. Koko puolustusvoimien tehtävät (Suomen sotilaallinen maanpuolustus, muiden viranomaisten tukeminen, osallistuminen kansainväliseen kriisinhallintaan, Laki puolustusvoimista 551/2007) ohjaavat osaltaan myös Maanpuolustuskorkeakoulun toiminnan suuntaamista ja resurssien käyttöä. Maanpuolustuskorkeakoulu toimii puolustusvoimain komentajan alaisuudessa.

Opetuksen suunnittelevat ja toteuttavat taktiikan, strategian, sotatekniikan, johtamisen ja sotilaspedagogiikan, sotahistorian sekä käyttäytymistieteiden ainelaitokset. kyseiset ainelaitokset vastaavat myös alansa tutkimuksesta ja tutkijakoulutuksesta. Maanpuolustuskorkeakoulu on yhteistoimintasuhteessa maa-, meri-, ja ilmavoimien kanssa, toimintasuhteessa korostuu osaaavan henkilöstön tuottaminen puolustushaarojen ja rajavartiolaitoksen tarpeisiin. Maanpuolustuskorkeakoulu johtaa puolustushaara-, aselaji- ja toimialakouluissa sekä Raja- ja merivartiokoulussa annettavaa tutkinto-opetusta. (KKA 2:2011, 15; MPKK 2010, 13)

Maanpuolustuskorkeakoulun organisaation ja hallinnon perusteet määritetään laissa ja asetuksissa Maanpuolustuskorkeakoulusta. Korkeakoulun organisaatio ja johtaminen on puolustusvoimien johtamis- ja hallintokulttuurin mukaista. Organisaatio on linjaesikuntaorganisaatio, jolla on tutkimuksen ja tutkinto-opetuksen osalta matriisiorganisaation luonne. Korkeakoulu on valtion tilivirasto eikä sillä ole siviiliyliopistojen taloudellista toimivaltaa. Maanpuolustuskorkeakoulun johtaminen on sotilaallisten periaatteiden mukaisesti esimieskeskeistä. Jota täydentää minijäsenisten hallintoelinten toiminta sekä rehtorin päätöksentekoa tukeva johtoryhmätyöskentely ja tulosityksikköjen toiminta. (KKA 2:2011, 15–16.)



Kuvio 11 Maanpuolustuskorkeakoulun organisaatiokaavio (MPKK 2010, 13)

4.2 Osaamisen tavoitetaso Sotatieteiden maisterin tutkinnossa

Sotatieteiden maisterin tutkintoon johtava koulutus perustuu kandidaatin tutkinnon antamalle pohjalle. Sotatieteiden maisterin tutkintoon johtavat opinnot aloitetaan työelämäjakson jälkeen. Tutkinnon tavoitteena syventää ja laajentaa sotatieteellistä ymmärrystä sekä ammatissa tarvittavaa osaamista. Tässä alaluvussa on tarkoitus tarkastella miten osaamisen tason tavoitetaso ilmentyy Maanpuolustuskorkeakoulussa julkistuissa asiakirjoissa tai muissa teoksissa. Kuvailun kohteina ovat itse Maanpuolustuskorkeakoulun kanta sekä sotilaspedagogiikan oppiaineen näkemys.

4.2.1 Maanpuolustuskorkeakoulun näkökulma

Maanpuolustuskorkeakoulun strategian (2010) mukaan tavoitteena on, että maanpuolustuskorkeakoulusta valmistuu johtajia asiantuntijavalmiuksin. Tavoitteena on myös vuonna 2015 olla sotatieteellinen yliopistollinen korkeakoulu, jolla on arvostettu asema niin puolustushallinnossa, turvallisuusalan toimijoiden keskuudessa kuin yliopistokentässäkin. Maanpuolustuskorkeakoulun toimintakäsikirjan (2010) mukaan, opintojen tavoitteena tulee olla entistä osaavampi ja laaja-alisemmin ajatteleva upseeri. Maanpuolustuskorkeakoulun tutkimus tukee

ennen kaikkea Puolustusvoimien pitkän aikavälin kehittämistä ja toissijaisesti tämän päivän tarpeita. Tutkimuksen avulla Maanpuolustuskorkeakoulu varmistaa kykynsä tuottaa johtajia asiantuntijavalmiuksin. (HG626; MPKK:n toimintakäsikirja 2010)

Upseerikoulutukseen sisältyy kiinteänä osana myös upseerikasvatus, joka tukee upseerin kehittymistä ihmisenä ja sotilaana osana suomalaista yhteiskuntaa, Maanpuolustuskorkeakoulu on upseerikoulutuksesta vastaavana korkeakouluna liittyy käytännössä upseerikasvatuksen osaksi koko upseerien koulutusjärjestelmän kokonaisuutta. Puolustusvoimien tehtävät; Suomen sotilaallinen puolustaminen, muiden viranomaisten tukeminen ja osallistuminen kansainväliseen sotilaalliseen kriisinhallintaan ohjaa vahvasti Maanpuolustuskorkeakoulun toimintaa. Upseerin valmiuksien tulee olla sillä tasolla, että hän kykenee toimimaan kaikissa tehtävissä liittyen Puolustusvoimien tehtäviin. Ennen kaikkea Maanpuolustuskorkeakoulussa koulutetaan johtajia, kouluttajia ja kasvattajia, joiden opinnoissa käsitellyt asiat heijastuvat edelleen opiskeluiden jälkeisessä toiminnassa hyvin monessa puolustusvoimien toimipisteessä ja työyhteisössä. (Maanpuolustuskorkeakoulun toimintakäsikirja 2010, 4-40.)

4.2.2 Sotilaspedagogiikan näkökulmasta

Mäkisen (2009) mukaan sotilaspedagogiikassa on oivallettu, miten merkityksellistä on oppimisen ja myöhemmän työssä menestymisen näkökulmasta se, että jo opiskeluaikana opitaan oppimaan erilaisissa toimintaympäristöissä ja ennen kaikkea mahdollisimman todellisissa toimintaympäristöissä todellisin välinein ja toimintatavoin. (Mäkinen 2009, 120.)

Sotilaspedagogiikan opintojen tavoitteena on antaa kattava näkemys sotilaiden osaamisen ja toimintakyvyn luonteesta ja kehittämisestä osana maanpuolustuksen ja kestävästä kokonaisturvallisuuden edistämistä. Sotilaspedagogian intresseissä on saada mahdollisimman moni puolustusvoimien, rajavartiolaitoksen ja turvallisuusalan toimija jäsentämään arkikokemuksiaan ja esiymmärrystään tieteellisen tutkimuksen keinoin, päämääränään käytännön syvempi ymmärtäminen ja kehittäminen esimerkiksi toimintatutkimuksen, kehittämisinterventioiden tai muun kehittävän tutkimuksen avulla (Mäkinen 2009, 99).

Opiskelijan tulee luoda itselleen syvällisen tietämyksen sotilaspedagogiikasta tieteenalana, joka luo ja alati kehittää teoriaa sotiluudesta, sotilaan identiteetistä ja ihmisen toimintakyvystä muuttuvassa yhteiskunnassa ja maailmassa. Koulutuksen, kasvatuksen ja oppimisen kautta omaksutaan erilaisia valmiuksia, tietoja, taitoja ja asenteita, jotka ovat merkityksellisiä ennen kaikkea *tulevissa* toiminnoissa (Mäkinen 2009, 102.)

4.3 Maanpuolustuskorkeakoulun oppimiskäsitys

”Puolustusvoimien oppimiskäsitys tukee ihmisen yksilöllistä ja yhteisöllistä kasvua ja toimintaa. Oppimiskäsityksen tavoitteena on hahmottaa sitä, millaista osaamista tavoitellaan ja ennen kaikkea sitä, miten asetettuihin päämääriin päästään. Tulevaisuudessa kokonaisvaltaiseen toimintakykyyn tähtäävä oppimiskäsitys on osaamisen kehittämisen lähtökohta. Jokaisen yksilön tulee pystyä tunnistamaan oma tiedon tarpeensa ja hakea tarvitsemaansa tietoa.

Oppimaan oppimisen taidot ja jatkuva oppiminen ovat sitä tärkeämpiä mitä nopeammin toimintaympäristö muuttuu. Puolustusvoimissa on tavoitteena nähdä ihminen tietoisena, aktiivisena, arvokkaana ja vastuullisena persoonana. Oppimiskäsitys tukee persoonana ja yhteisön jäsenenä kasvamista sekä aktiivista, tietoa luovaa toimintaa. Oppimisen perustana ovat yksilölliset ja yhteisölliset kokemukset sekä niiden arvostaminen, mutta tämä edellyttää yksilön itseohjautuvuutta ja kriittiseen ajatteluun pohjautuvaa toimintaa.” (Maanpuolustuskorkeakoulun Pedagoginen käsikirja 2010, 7).

Puolustusvoimissa vallitsevaa oppimiskäsitystä on vaikea selkeästi määritellä koska puolustusvoimien antama opetus on niin monimuotoista aina kadettien tanssikkurssista – sotatieteelliseen tohtoritutkintoon, varusmieskoulutuksesta tai kadettien piilo-opetussuunnitelmista puhumattakaan. Tarkoituksena on ollut kehittää koulutuskulttuuria konstruktivistisen oppimiskäsityksen viitoittamaan suuntaan unohtamatta tietyissä perustaidoissa vaihteittain opettamisen ja toistoharjoittelun tuomaa etua, kuitenkin näissäkin behavioristisissa tavoissa on pyritty viemään oppimisen vastuuta opettajalta oppijalle itseohjautuvuutta korostaen.

”Puolustusvoimien oppimiskäsityksessä yhdistyvät kokemukseen perustuva, vuorovaikutteisuus ja itseohjautuvuutta tavoitteleva oppiminen” (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2002–2012. 13.) Puolustusvoimien ja Maanpuolustuskorkeakoulun koulutusjärjestelmää on kehitetty elinikäisen oppimisen suuntaan niin, että se tukisi sen ideaa muun muassa luomalla tarvittavan tieto- ja taitoperustan, järjestelemällä yksilöllisiin oppimistarpeisiin vastaavia oppimismahdollisuuksia ja tunnustamalla kaikissa ympäristöissä oppimisen arvon. (Maanpuolustuskorkeakoulun Pedagoginen käsikirja 2010, 6–9).

Jos puolustusvoimissa ei ole yhtä selkeästi määriteltyä oppimiskäsitystä, ei sitä ole Maanpuolustuskorkeakoulussakaan. Oppimiskäsitys/näkemyks Maanpuolustuskorkeakoululla riippuu ainelaitoksesta, opetusaiheesta ja opintojaksosta, seuraavaksi muutamia otteita oppimiskäsityksistä mitkä ovat ”vallalla” Maanpuolustuskorkeakoulun eri ainelaitoksissa;

Johtamisen oppiaineen oppimiskäsitystä ohjaa perusolettamus, jonka mukaan johtaminen on erityisessä keskiössä upseerin ammatissa. Hyvän johtajan on saatava riittävät teoreettiset, mutta myös käytännön harjoittelun kautta tapahtuvat johtamisvalmiudet, johtamisen oppiaineen keskeisin työkalu on *elinikäinen oppiminen* jossa tärkein aika on johtajana kasvamiselle tutkintojen välissä oleva työvaihe. Tavoitteena oppiaineella on kasvattaa itseohjautuvia, kriittisiä peruslähtökohtien tarkasteluun kykeneviä päätöksentekijöitä ja vastuunkantajia. (Maanpuolustuskorkeakoulun Pedagoginen käsikirja 2010, 15–16).

Sotataidon pääaineen oppimiskäsitys riippuu siitä mitä kolmesta oppiaineesta sotataidosta opiskelee:

Operaatiotaidon ja taktiikan oppiaineen lähtökohtana on *konstruktivistinen oppimiskäsitys*, missä oppimisen edellytyksenä on yksilöllinen, yhteisöllinen ja paikallinen itseohjautuvuus sekä kriittiseen ajatteluun pohjautuva toiminta, jossa opiskelija on aktiivinen tiedon muokkaaja. Operaatiotaidon ja taktiikan oppiaineen tavoitteena on antaa sellaiset tiedolliset perusteet ja oman ajattelun soveltamisen taidot, että hän kykenee tehtävän toteuttamiseen annettujen resurssien ja keinojen optimaalisella suunnittelulla sekä soveltamiseen ja käyttöön haluttujen päämäärien saavuttamiseksi.

Strategian oppiaineen opetuksessa pyritään todellisuutta koskevien käsitysten syventämiseen ja tarkentamiseen, missä pyrkimyksenä on sisällön ymmärtämiseen ja kokonaiskuvan sekä laajempien yhteyksien tarkasteluun eri aiheista. Strategian oppiaineen tavoitteena sytyttää turvallisuuspoliittinen tiedonjano, joka ei sammu kurssin päättyessä.

Sotahistorian oppiaineen oppimiskäsitys lähtee entistä enemmän *ongelmalähtöisestä ja havainnollistavasta oppimisesta*, jossa oppilaita kannustetaan itseohjautuvuuteen, tiedon hankkimiseen ja käsittelyyn. Opintojen tavoitteena ei ole pelkkien vuosilukujen muistaminen, vaan laajempien kokonaisuuksien liittäminen yksityiskohdientien ympärille sekä tutkimuksen menetelmin kehittää metodisia välineitä menneen ja nykyisen sotataidon niin kansallisten kuin kansainvälisten piirteiden ymmärtämiseksi. (Maanpuolustuskorkeakoulun Pedagoginen käsikirja 2010, 17–22).

Sotatekniikka oppiaineen eri opinnot sisältävät eri oppimiskäsityksiä. Sotatekniikka on matemaattis-luonnontieteellinen jolla *yliopistopedagoginen oppimiskäsitys* on selvästi soveltuvim, kyseissä oppimiskäsityksessä oppii parhaiten itse harjoituksia tekemällä ja uuden asian esittely tapahtuu luentojen ja laskuharjoitusten avulla. Opintojen tavoitteena kehittää tekniikan soveltajan ja teknisen suorituskäyvyn kehittämisestä vastaavan johtajan tarvitsemia valmiuksia. (Maanpuolustuskorkeakoulun Pedagoginen käsikirja 2010, 24–26).

Yhteisenä oppimiskäsityksenä kaikille Maanpuolustuskorkeakoulun oppilaitoksille voidaan pitää elinikäisen oppimisen kaavaa, jossa tieteelliseen tutkimukseen pohjaten oppijoille pyritään saamaan eräänlainen ajatteluprosessi, joka johtaa elinikäisen oppimisen omaksumiseen upseerien alati monialaisimmissa, haastavammissa ja useammin vaihtuvissa tehtävissä.

Osaamisen kehittäminen ja oppiva organisaatio ovat hyvin keskeisiä käsitteitä puhuttaessa Maanpuolustuskorkeakoulusta ja sen oppimiskäsityksistä. Osaamisen kehittämisen malli linjaa päämäärät ja periaatteet toimintatapojen, kulttuurin sekä koulutusjärjestelmän kehittämiseksi. Päämääriin pyritään kehittämään Maanpuolustuskorkeakoulua sekä oppimis- ja toimintakulttuuria oppivan organisaation periaatteiden mukaisesti.

Halonen (2004) toteaa oppivasta organisaatiosta seuraavaa, oppiva organisaatio korostaa henkilöstön jatkuvaa oppimista ja kehittymistä asetettujen tavoitteiden sekä päämäärien saavuttamiseksi, missä henkilöstön oppimisessa ei ole kysymys ainoastaan yksittäisten henkilöiden vaan useiden organisaatiossa toimivien henkilöiden ammattitaitojen ja edelleen heidän osaamisensa yhdistymisestä. Oppivassa organisaatiossa ihmiset luovat pääosin itse oppimisympäristönsä ja tiedostavat tämän sekä kykenevät tarvittaessa muuttamaan sitä. Oppimisessa on ky-

se uusien asioiden sisäistämisestä ja kyvystä soveltaa niitä tilanteen tai toimintaympäristön muuttuessa. Oppivalle organisaatiolle on tunnusomaista organisaation mataluus, monisuuntainen yhteistyö, nopea ja joustava informaation kulku sekä oppimisen jatkuva kehittäminen (Halonen 2004, 13–15.)

Yksilö, oppilastasolla tavoitteena on tukea oppimista ja itseohjautuvuutta. Osaamisen kehittämisen perusajatuksena on Puolustusvoimien osaamistarpeiden ja yksilön oppimistarpeiden yhdistäminen, jossa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä, työssä oppimista, yksilön urapolkuun liittyvää henkilökohtaista oppimissuunnittelua. Oppivassa organisaatiossa oppimisen tavoitteena on muun muassa uusien asioiden sisäistäminen ja kykyä soveltaa tietoa uusien tilanteiden mukaan. (Maanpuolustuskorkeakoulun Pedagoginen käsikirja 2010. 6-8).

Maanpuolustuskorkeakoulun koulutusta varten ei voida määritellä omaa maanpuolustuskorkeakoulun oppimiskäsitystä, vaan maanpuolustuskorkeakoulu on osa puolustusvoimia ja siten osa suomalaista yhteiskuntaa. Täten oppimiskäsitys ilmentyy oppilaalle käytännössä vasta opetustapahtumassa, joten se erittäin paljon tilannesidonnainen ja opettajakohtainen. Opetustapahtumassa opettajan käsitys oppimisesta on keskeisin vaikuttava tekijä. Opettajan oman käsityksen lisäksi muun muassa normatiivinen pohja vaikuttaa opetuksen toteutukseen. Tämän takia koko organisaation käsitys oppimisesta vaikuttaa käytäntöön saakka (Kalliomaa 2004, 22.)

4.4 Sotilaspedagoginen oppimiskäsitys syventävissä opinnoissa

Mäkinen (2009) toteaa että, tulevaa toimintaa rakennetaan osin oppimistoiminnan kautta, ja tässä tietoa rakentavassa oppimistoiminnassa vallitsevan käytäntöjen epäkohtien ja ongelmien sekä myös vahvuuksien hahmottaminen on ratkaisevaa. Tulevaisuuden toimintaa ei kuitenkaan rakenneta pelkästään nykyisyyden tulkinnan kautta. Vastaavasti oppijoiden osalta on syytä tietää, mitä he nyt ovat, mutta tätäkin keskeisempää on pystyä ymmärtämään, millaisia he tulevaisuudessa voisivatkaan olla. (Mäkinen 2009, 118.)

Sotilaspedagogiikan oppiaineen oppimisen vastuuta ja valtaa siirretään oppilaille itselleen, oppijan oman aktiivisuuden ja tutkivan työotteen kautta tapahtuvaan oppimiseen ei vain nykyisestä tiedosta vaan uuden tiedon rakentamisella tulevaisuuden tarpeisiin. Opintojen tavoitteena kehittää opiskelija toimimaan erilaisissa toimintaympäristöissä jatkuvasti kehittyvänä ja

muuttuvana työntekijänä myös tulevaisuuden töihinsä (MPKK:n Pedagoginen käsikirja 2010, 22–24).

Mäkisen (2009) oppijälähtöisessä ja tutkintokohtaisessa, opiskelu- ja oppimissuunnitteluprosessissa kukin oppija osallistutaan mukaan omien oppimistavoitteidensa suunnittelemiseen. Oppija määrittää yhteistyössä opettajiensa ja oppimisyhteisönsä kanssa oppimistavoitteensa ja etenkin lähioppimistavoitteensa ottamalla huomioon institutionaaliset väli- ja etätavoitteet. (Mäkinen 2009, 118.)

4.5 Sotilaspedagogiikan syventävien opintojen käsikirjoitukset

Seuraavaksi pyrin esittelemään sotilaspedagogiikan oppiaineen käytännön toteutuksia opintotavoitteiden saavuttamiseksi (vrt. luku 4.2.2). Oppiaineiden kuvailua on viety yleisestä kuvailusta aina opintokokonaisuuksin kuvailuun painottuen pedagogisiin käsikirjoituksiin mitä on julkaistu sotilaspedagogiikan syventävistä opinnoista. Lähteinä luvussa on käytetty Maanpuolustuskorkeakoulun pedagogista käsikirjaa ja Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opasta.

Sotilaspedagogiikan syventävät opinnot muodostuvat yhdeksästä opintojaksosta joista kokonaisopintopistemäärä on 72 opintopistettä. Opintojaksojen oppimiskäsitykset ja muut pedagogisia periaatteita ohjaavat ratkaisut ovat pääsääntöisesti sotilaspedagogiikan yleisen oppimiskäsityksen mukaisia (kts luku 4.4). Opintojaksoilla pyritään pääsemään opettajien ja opiskelijoiden väliseen avoimeen vuorovaikutukseen. Kaikilla opintojaksoilla pyritään ottamaan opiskelijan työelämässä kertynyt kokemus, mikäli se on mahdollista opintojakson kannalta.

Opintojakso	op	Toteutustapa
Pedagoginen johtaminen	6	<ul style="list-style-type: none"> Lähiopetusta ja itseopiskelua <ul style="list-style-type: none"> Kehittämiprojekti ja raportti sekä oppimistehäviä
Vertaileva koulutustutkimus	5	<ul style="list-style-type: none"> Lähiopetusta, verkkokeskustelua, itseopiskelua ja ryhmätyöskentelyä <ul style="list-style-type: none"> Ryhmätyö ja oppimispäiväkirja
Turvallisuuden ja kriisinhallinnan koulutus	5	<ul style="list-style-type: none"> Lähiopetusta, itseopiskelua ja ryhmätyöskentelyä <ul style="list-style-type: none"> Ryhmätöitä (4kpl), itseopiskelutehtävä ja tentti
Sotilaspedagogiikan pro gradu -tutkielma seminaareineen	34	<ul style="list-style-type: none"> Itseopiskelu/ pro gradun laadinta ja seminaarityöskentely

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Pro Gradu ja seminaariesitelmät (3kpl) ○ Kypsyysnäyte
Tieteenfilosofia ja metodologia	5	<ul style="list-style-type: none"> • Lähiopetusta ja itseopiskelua ○ Oppimispäiväkirja
Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät	5	<ul style="list-style-type: none"> • Lähi, etä- ja itseopiskelua ○ Oppimistehtäviä (2kpl) ja harjoitustöitä
Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät	5	<ul style="list-style-type: none"> • Lähi, etä- ja itseopiskelua ○ Ohjattuja laskuharjoituksia, harjoitustöitä ja lopputyö
Valinnaiset sisältöopinnot	10	<ul style="list-style-type: none"> • Itseopiskelu, syventävät luennot ○ Harjoitustehtäviä ja oppimistehtäviä
Valinnaiset menetelmäopinnot	2	<ul style="list-style-type: none"> • Itseopiskelu ○ Essee ja harjoitustehtävä

Taulukko 3. Sotilaspedagogiikan syventävät opinnot ja toteutustapa

Pääosa opintojaksoista (kuusi) on joko kuuden tai viiden opintopisteen arvoisia. Opintojaksojen opetus- ja opiskelumenetelmät ovat hyvinkin samanlaisia, lähi-, luento-, etä-, seminaari-, -opetusta jotka pitävät sisällään oman ”ongelmakeskeisen” teeman tai opiskelijoiden opastamista ja tutustuttamisesta opintojakson aiheisiin. Oppiminen pyritään varmentamaan opintojaksoilla oppimistehtävien joita tehdään yksilö, pari-, ja ryhmätöiden muodossa. Niillä opintojaksoilla joilla on suora työelämä yhteys (mm. Pedagoginen johtaminen 6 op) pyritään tuottamaan opiskelijan työyhteisölle käytännönläheisiä ja käyttökelpoisia työkaluja kehittämiseen ja/tai uudistamiseen.

Osa opintojaksojen kirjallisuudesta on ulkomaista, pääsääntöisesti englanninkielistä sekä osa opetuksesta on järjestetty myös englannin kielellä. Pääosa oppimisesta vastuutetaan oppijalle jokaiseen opintojaksoon sisältyy itseopiskelua (=lukemista ja kirjoittamista) useita kymmeniä tunteja. Opintojaksoilla pyritään käyttämään myös verkkotuettua monimuoto-opiskelua, verkkokeskusteluiden sekä aktiivisen tiedon hankinnan avulla.

Melkein puolet sotilaspedagogiikan syventävien opintojen opintopisteistä muodostuu pro gradu -tutkielmasta (Sotilaspedagogiikan pro gradu -tutkielma seminaareineen 34op). Kyseinen opintojakso on pääosin opiskelijalle uutta teoreettista tietoa, kuitenkin lähes kaikki sotilaspedagogiikan syventävät opintojaksot mahdollistavat opetettujen aiheiden liittämisen omaan pro

graduunsa (esim. Vertaileva koulutustutkimus 5 op, Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät 5 op, Tieteenfilosofia ja metodologia 5 op). Opintojaksoilla joilla opiskelijalla on mahdollisuus ”rakentaa” tutkielmaansa, ovat opettajat myös tämän mahdollistaneet oppimistehtävien muodossa. Opintojaksojen ”punaisena lankana” läpi pedagogisten käsikirjoitusten näkyy, elinikäisen oppimisen ajatusmaailman oppiminen, opinnot opastavat ajattelun ja tiedon tuottamiseen turvallisuutta ja puolusta koskevan oppimisen, kasvatuksen ja koulutuksen alueilla.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän luvun tarkoituksena on vertailla ja tehdä johtopäätöksiä, upseerikoulutuksen kehittämisen näkökulmasta, kolmannen ja neljännen luvun kuvaukista kyseessä olevista oppilaitoksista, niiden tekemistä strategisista (pedagogisista) ratkaisuista päästä haluttuihin oppimistavoitteisiin sekä oppiaineiden (turvallisuusosaaminen, sotilaspedagogiikka) vastaavista asioista (vrt. kuvio 5). Johtopäätösluvussa ei pyritä eikä haluta edes pohtia onko toinen oppimisstrategia toista parempi vaan pyrkiä löytämään oleelliset yhtäläisyydet ja eroavaisuudet.

Etnografinen vertaileva tapaustutkimus on ollut kahden pedagogisen mallin/käsitteellistämisen tarkastelua tutkijan (minun) silmin, jota ollut mielestäni vaikea pilkkoa osiin. Kun tavoitteena on ollut kuvata erilaisen pedagogisen mallin käytäntöjä ja niissä olevia yhteneväisyyksiä ja tai eroja, on yhteenvetojen tekeminen vaikeaa – miltei myös mahdotonta. Päättökysymykseen tulokset löytyvätkin tavallaan tutkimuksen sisältä, pedagogisten mallien ja käsitteellistämisen kuvailu- ja tulkintaosioista.

Laurea on osakeyhtiömuotoinen korkeakoulu joka pyrkii kehittämään oman alueensa metropoliyhteisöä kokonaisuudessaan tarjoten osakkeenomistajilleen väylän vaikuttaa. Laurean organisaatiossa on ns. alueneuvottelukunnat (kts. kuvio 6) joiden tehtävänä on kilpailukykyyn parantaminen tiivistämällä yhteistyötä Laurean innovaatiojärjestelmän ja yhteiskunnallisen päätöksenteon kanssa. Alueneuvottelukunnat toimivat omien hallintoyksikköjen ohessa muodostaen ”asiantuntijapalveluita” joilla on tarkoituksena tehdä esityksiä tutkimus- ja kehittämis-toiminnasta ja tehdä esityksiä Laurean ”koulutustuotteista” ja niiden kehittämisestä sekä valvoa ja seurata edellä mainittujen asioiden toimeenpanoa. Vaikka, Laurea on osakeyhtiömuotoinen, sen tavoitteena ei ole tehdä voittoa osakkeenomistajille, vaan mahdolliset voitot on käytettävä ammattikorkeakouluopetuksen kehitykseen.

Maanpuolustuskorkeakoulu on puolustusvoimain komentajan alainen korkeakoulu. Keskeisin ohjauksen muoto on vuositason toteutuva tulosohjaus, jossa tärkeimpinä tekijöinä ovat tutkimus- ja kehittämis- ja opetukseen liittyvät osaamisvaatimukset, kurssien tavoitevahvuudet, tutkimus- ja kehittämistehtävät sekä toiminnan rahoitus, kyseisessä ohjauksessa puolustusvoimain komentajan apuna toimii puolustusvoimain pääesikunta (vrt. kuvio 11). Tehtäviään hoitaessa Maanpuolustuskorkeakoulun tulee toimia muun yhteiskunnan kanssa vuorovaikutuksessa ja edistää tutkimustulosten yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Maanpuolustuskorkeakoulu

on valtion tilivirasto ja saa rahoituksensa pääsääntöisesti puolustusvoimien hallinnoimista määrärahoista, puolustusvoiman ulkopuoliset tahot voivat rahoittaa maanpuolustuskorkeakoulua mutta niiden käyttötarkoitus, rajoitukset ja käyttöaika määritetään määrärahan myöntämisasiakirjassa.

Koulutus on maksutonta molemmissa oppilaitoksissa. Maanpuolustuskorkeakoulun rahoitus tulee puolustusvoimien määrärahoista. Laurean ”julkinen” (valtion myöntämä) rahoitus riippuu Ammattikorkeakoululain (351/2003) 32 §:n mukaan, jossa laskenta perusteena käytetään aloittavien opiskelijoiden määrää, tätä rahoitusta kutsutaan perusrahoitukseksi. Laurealla on myös Ammattikorkeakoululain (351/2003 33 §) mukaan saada hanke- ja tuloksellisuusrahoitusta jotka opetusministeriö voi myöntää, ammattikorkeakoulu voi ottaa toimintaa ja sen kehittämistä varten myös muita avustuksia ja lahjoituksia (351/2003 36§). Laurean pedagoginen strategia LbD vaikuttaa suuresti metropolialueensa (osakkeenomistajiensa) kehitykseen, kilpailukykyyn ja osaamisen saamiseen.

Yhteiskunnan ja puolustusvoimien tulevaisuuden oppimiskulttuurin kehityssuunta näyttäisi olevan pääperiaatteiltaan hyvin samankaltainen. Yhteiskunnassa korostetaan oppimiskäsityksen muutoksen mukanaan tuomia vaikutuksia oppimisessa sekä opettajan ja oppijan rooleissa. Oppimiskäsitys, jonka yläkäsitteeksi voidaan liittää ihmis- ja tietokäsitys, muodostavat kokonaisuuden, johon koulutuskulttuurin muutoksen tulisi pohjimmiltaan myös puolustusvoimissa perustua (Halonen 2004, 17.) Koulutusjärjestelmän muuttuminen mahdollistaa oppimiskäsityksen tarkastelun uudelta pohjalta. Tämä luo opettajan ja oppijan näkökulmasta perusteltua pohjaa muutokselle. Oppimiskäsitys ei voi olla ulkoa määrätty, vaan se muodostuu käytännön opetuksen järjestelyjen perustelujen kautta. Opettaja ja oppilas rakentavat käytännössä vallitsevan oppimiskäsityksen. (Kalliomaa 2004, 20.)

	Laurea	MPKK
Oppimiskäsitys	<ul style="list-style-type: none"> • Oppiminen on henkilökohtaista ja sen tulee olla aktiivista • Oppiminen on merkitysten rakentamista jossa yhdistyy kokemukset, näkemykset, uskomukset ja asenteet • Asiantuntijaksi kasvu on elinikäisen oppimisen prosessi (vrt. kuvio 7). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tukee yksilöllistä ja yhteisöllistä kasvua ja toimintaa • Osaamisen kehittäminen • Oppimaan oppimisen taidot ja jatkuva oppiminen • Elinikäisen oppimisen, luomalla tieto- ja taito perusta tulevaisuuden oppimiseen
Tavoitetaso	<ul style="list-style-type: none"> • Kyky suoriutua asiantuntija tehtävistä, tekemisen ja kehittämisen osaaminen • Jatkuvan oppimisen näkökulmasta 	<ul style="list-style-type: none"> • Johtajia asiantuntija- valmiuksin • Osaava ja laaja-alisemmin ajatteleva upseeri, osaamisen kehittäminen • Upseerikasvatus, kehittyminen ihmisenä ja sotilaana

Taulukko 4 Vertailun tuloksia oppilaitosten välillä

Laurean oppimiskäsitys vahvistaa asiantuntijaksi kasvua ja asiantuntija tehtävässä toimimista. Laurean tavoitteena on valmistaa oppija asiantuntija tehtäviin joka pystyy ja kykenee toimimaan jatkuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti, mukautuen tulevaisuuden haasteisiin ja kehittämistehtäviin. Maanpuolustuskorkeakoulun tavoitteena on kouluttaa johtajia asiantuntija valmiuksin, johon pyritään oppimaan oppimisen ja elinikäisen oppimisen taitojen opettamisella niin yksilön kuin yhteisön näkökulmista. Toisin sanoen Maanpuolustuskorkeakoulusta valmistuu johtajia jotka omaavat asiantuntija valmiuksia, ja täten pystyvät johtamaan asiantuntijaorganisaatiota, vaikkei olisi syvällisempää tietoa asiantuntijuutta vaativasta alasta, ns. yleis-

johtajia. Laureasta taasen valmistuu tietyn sektorin asiantuntijoita jotka kykenevät suoriutumaan asiantuntijatehtävistä ja kehittämään itseään ja työyhteisöä oman alansa näkökulmasta. Oppilaitosten oppimiskäsitykset eivät syvällisen tarkastelun perusteella poikkea toisistaan muuta kuin oppilaitosten käyttämien termien mukaan. Elinikäiseen oppimiseen oppiminen on molempien oppilaitosten ehkä tärkein tavoite ja oppimiskäsityksen perusta. Halonen (2004) on todennut että, puolustusvoimissa osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämiseen sisältyy tulevaisuudessa todennäköisesti sellaisia haasteita, että perinteisen oppimis- ja koulutuskulttuurin mallit ja toimintaperiaatteet ovat riittämättömiä. Henkilökunnan työssä oppiminen on nähtävä korostetusti elinikäisenä ja jatkuvana prosessina. Tällöin myös työelämän ongelmat ja kehitystarpeet ja – pyrkimykset voidaan ja pitää nähdä oppimisen lähtökohtina. (Halonen 2004, 18.)

Kummankaan oppilaitoksen oppimiskäsityksestä löytyy konstruktivismin periaatteita, missä oppija nähdään aktiivisena, oman tekemisen ohjaajana sekä oppiminen tapahtuu yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tuloksena, jossa uuden tiedon rakentuminen tapahtuu aikaisempien oppien tai käytänteiden varaan. Molemmissa oppilaitoksissa on huomattu että, oppiminen tapahtuu parhaiten kun oppija aktiivisesti ”pakotetaan” omakohtaisesti hakemaan uutta tietoa ja taitoa sekä linkittämään niitä työelämän haasteisiin. Kallioinen (2008) toteaa kirjoituksessaan että, LbD-toimintamallissa opiskelijoiden itseluottamus kehittyy terveellä ja realistisella tavalla, kun opiskelijat oppivat kohtaamaan ristiriitoja ja ymmärtämään, että asioita tulisikin lähestyä ongelma-keskeisesti ja sitä kautta luoda kehittäviä sekä yhteisöllisiä tiedonluomisprosesseja. Opiskelijat saavat mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä toimimaan rakentavalla sekä toimintaa ja tavoitteita edistävällä tavalla myös yllättävissä, haastavissa ja monimutkaisissa tilanteissa, mikä on erittäin olennaista myös tulevaisuuden asiantuntijatehtävissä. (Laurea 2008, 119.)

Koulutusorganisaatioiden antama opetus vanhenee nopeasti. Tällöin jokaisella olisi oltava kyky itsenäiseen oman toiminnan tarkkailuun ja kautta sen kehittämiseen. Tätä kutsutaan reflektiiviseksi oppimiseksi. Oppilaan itsenäinen työskentely ja yhdistettynä tiedon luovaan soveltamiseen ja sen oma-aloitteiseen arviointiin luo mahdollisuuden ihmisen itsenäiseen oppimiseen koulutusjärjestelmien rinnalla. Näitä uusia oppimisvalmiuksia voidaan pitää henkilökohtaisina työkaluina muuttuvassa yhteiskunnassa. Epämuodollisen oppimisen arvostuksen lisääntymisen myötä kansalaiset voivat itsenäisesti lisätä omaa osaamista tarpeidensa mukaisesti (Kallioma 2004, 20). Koulutusjärjestelmien ”suorituskyvyn” kannalta keskeistä on Maanpuolustuskorkeakoulun kyky ja valmiudet organisaationa hyödyntää ja sekä kehittää koko

henkilöstönsä (oppilaat ja opettajat) osaamista, mutta ennen kaikkea yhdistää yksilöiden osaaminen ja muut voimavarat haluttujen päämäärien saavuttamiseksi. Tällöin puhumme organisaation oppimisesta. Organisaation oppiminen on siis ymmärrettävä eri asiana kuin yksilöiden oppiminen. Organisaation oppiminen on enemmän kuin sen yksilöiden oppimisen summa, se on organisaation kyky liittää yksilöiden oppiminen yhteen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Toiskallio&Salonen 2004, 36).

	Turvallisuusosaamisen koulutusohjelma	Sotilaspedagogiikan syventävät opinnot
Oppimiskäsitys	<ul style="list-style-type: none"> • Työelämän taitoja vahvistava (oppimaan oppiminen). • Teorian, kokemusten ja käytänteiden yhdistäminen, ongelmaperusteinen oppiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimiseen oppiminen • Ei vain nykyistä tietoa vaan rakennetaan ja etsitään uutta tietoa tulevaisuuden tarpeisiin
Tavoitetaso	<ul style="list-style-type: none"> • Pystyy kehittämään ja johtamaan globaaleja turvallisuusympäristön haasteita • Hallitsee riittävät viestintä- ja kielitaidot • Tulee olla valmiudet ja menetelmällinen kyky turvallisuusosaamiseen elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan ammattitaidon kehittämiseen 	<ul style="list-style-type: none"> • Opitaan oppimaan todellisessa toimintaympäristössä todellisin välinein ja toimintatavoin • Jäsentämään arkikokemusta ja esiymmärrystä tieteellisen tutkimuksen kautta, päämääränä syvempi ymmärtäminen ja kehittäminen • Luoda oppijalle syvälinen tietämys sotilaspedagogiikasta tieteenalana, joka luo ja kehittää teoriaa sotiluudesta ja toimintakyvystä muuttuvassa maailmassa • Omaksua valmiuksia, tietoja, taitoja ja asenteita koulutuksen ja oppimisen kautta

Taulukko 5 Vertailun tuloksia oppiaineiden välillä

Turvallisuusosaamisen koulutusohjelmassa ”käytettävä” ongelma-keskeinen oppiminen (engl. Problem Based Learning) pohjautuu ajatukselle oppimisen tilannesidonnaisuudesta. Jonka mukaan opittavalle sisällölle saavutetaan parempi käyttöarvo, mikäli oppiminen tapahtuu aito- ja tosielämän ongelmia ratkomalla aiheen pelkän teoreettisen käsittelyn sijaan. Ongelma-keskeisellä oppimisella on myös todettu olevan toivottavia vaikutuksia opittavan asian ymmärtämiseen, opiskeltavan sisällön liittämiseen aiempiin tietorakenteisiin, itsesäätelyyn, ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen, oman oppimisen suunnitteluun sekä oppimiseen liittyviin asenteisiin (vrt. Capon & Kuhn, 2004). Sotilaspedagogiikassa oppimien nähdään enemmän tulevaisuuden tapahtumana, missä opetuksessa ”annetaan” työkalut teoreettisen tiedon (ja taidon) lähteille. Jossa oppija vastuutetaan oppimisesta nyt ja työelämässä. Molemmissa koulutusohjelmissa on selkeästi nähtävissä elinikäiseen oppimiseen tähtäävä oppiminen ja halu opettaa todellisissa toimintaympäristöissä, todellisilla ”työelämän” metodeilla (vrt. taulukot 2 ja 3).

POHDINTA

Laadullisen tutkimuksen isoimpia haasteita on aina pidetty aineiston analyysiä. Laadullinen tutkimus on mitä suurimmassa määrin käsityöläisyyttä, se on erittäin luova prosessi ja vaatii tutkijalta suurta lukeneisuutta ja äärimmäistä herkkyyttä aineistoonsa. Koska laadullisen tutkimuksen tärkein tavoite on inhimillisen ymmärtämisen lisääminen, tulee tutkijan kyetä tulkitsemaan saamiaan tuloksia. Etnografia on sekä prosessi että produkti: tutkimuksen kautta ei pyritä paljastamaan ”lopullisia totuuksia”, vaan rakennetaan tulkintaa, jossa tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä, oman ja tutkittavien näkökulmat (Syrjäläinen 2008).

Tutkimusprosessin pituus oli ajallisesti puolitoista vuotta ja tänä aikana pedagogiset käsikirjoitukset sekä Learning by Developing – malli ovat olleet jatkuvan kehityksen kohteena. Uutta tietoa aihepiireistä tuli melkein viikoittain. Jo alun perin melko laajan tutkimusmateriaalin tutkiminen olisi ollut haasteellista ”stabiilissakin” tilanteessa, mutta alati kasvava tiedonmäärä ja pedagogisten käsikirjoitusten ja mallien kehittyminen ja muuttuminen lisäsivät tätä tutkimisen haastetta. Tutkittavien asiakirjojen määrän suuruus, tutkimusprosessin aikatekijät ja edellä esitetty tiedon kasvaminen ja muuttuminen olivat perussyyt tutkimusmenetelmien valintaan. Luotettavan kokonaiskuvan saaminen tutkimuskysymyksistä onnistui hyvin asiakirjojen aineistolähtöisellä vertailulla. Merkittävin etu menetelmässä oli suhteellisen laaja ja vertailukelpoinen analyysi pedagogisista toimintatavoista.

Edellä mainittujen haasteiden lisäksi yhtenä suurena haasteena oli *turvallisuus*-käsite, jonka jätinkin tarkoituksella pois tästä tutkielmasta. Turvallisuus ei ole vain käsite tai ilmiö, se on kiinteästi sidoksissa siihen ympäristöön, jossa asiaa käsitellään. Jos tuo asiayhteys muuttuu, muuttuu myös turvallisuuden käsitys siinä yhteydessä. Englanninkielessä turvallisuus on ”safety” tai ”security”, joiden suora kääntäminen suomenkieleen on haastavaa. Safety tarkoittaa karkeasti ”pehmeää” turvallisuutta ja security ”kovaa” turvallisuutta. Safety-käsite kattaa erilaiset suojautumismekanismit esimerkiksi onnettomuuksilta tai luonnonkatastrofeilta ja yhteiskunnan vakautta ylläpitävät järjestelmät. Security-termi viittaa inhimillisen toiminnan turvallisuuteen tai turvattomuuteen, kuten sotien, rikollisuuden tai terrorismin vaikutuksiin, karkeasti jaoteltuna. Opetusministeriön turvallisuustoimikunnan määrittelyn mukaan Puolustusvoimien toiminta kuuluu sotilasalaan, ei turvallisuusalaan, samoin Maanpuolustuskorkeakoulu ei ole opetusministeriön ”alainen” laitos. Mielestäni kuitenkin alati muuttuvan turvallisuuskäsitteen ja puolustusvoimien ”osittain” muuttuneen toimenkuvan seurauksena voidaan Puolustusvoimien toiminnan katsoa kuuluvan sosiaaliseen ja sotilaalliseen turvallisuuteen.

Vertailevan aineistolähtöisen tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sitä että tutkija tuo liikaa omia olettamuksia tutkimustyöhönsä. Pysin ehkäisemään tätä heikkoutta tekemällä tutkimustyöhön pohdinta osion missä pääsin tuomaan tutkijan (etnografisen) näkökulman tutkimus-
symyksiin. Tutkimustyössä pyrittiin välttämään piileviä oletuksia. Kun tutkija itse opiskelee molemmissa oppilaitoksissa samanaikaisesti, oli tärkeää, että tutkimustyö koostui kirjallisuus lähteistä ja täten saatiin tutkimuksesta mahdollisimman objektiivinen, ilman tutkijan omia tuntemuksia.

Upseerikoulutuksen päämääränä Maanpuolustuskorkeakoulussa on rauhan ja sodan ajan tehtäviin kykenevä upseeri, jolla on hyvä perusta ”koko” virkauraansa varten. Päämäärän saavuttaminen edellyttää asiakokonaisuuksien hahmottamista sekä syvällistä tietoa ja ymmärrystä opiskeltavista asioista. Lisäksi upseerilta edellytetään yhä enemmän tietojen ja taitojen soveltamiskykyä ja uuden tiedon löytämistä, jonka mahdollistaa elinikäinen oppimiskäsitys minkä tulisi jatkossa olla yksi upseeriuden ja sotiluuden kulmakivistä.

Elinikäisessä oppimiskäsityksessä (sis konstruktivismiin) kuva oppimisprosessista on haasteellinen joskin johdonmukainen ja tieteelliseen näkemykseen perustavaa. Kyseisen käsityksen soveltaminen upseerien opetukseen on haastavaa. Pedagogiset käsikirjoitukset auttavat uusia ja vanhoja opettajia elinikäisen oppimisen kaavan soveltamisessa ja kehittämisessä, näin ollen opintojaksot eivät enää riipu opettajan tavasta hahmottaa tehtäväänsä tai opetettavaa asiaa, opettajan taidoista tai tiedoista kyseistä aiheesta. Tämä ei poista opettajan roolia opintojaksolla joskin se tulee sitä muuttamaan ”oppaaksi” tiedon lähteille.

Upseerikoulutuksessa yleisesti, ja tässä pro gradu -tutkielmassa tarkoitan sotilaspedagogiikan syventävien opintojen pedagogisia käsikirjoituksia. Opetettavat asiat tulisi liittää mielekkäästi useaan tapaukseen, tilanteeseen ja/tai kokemukseen, mielellään työelämään liittyvään. Näin päästäisiin sotilaspedagogisiin mielekkyyks ja linjakkuus termeihin, käsikirjoitusten kehittämisessä olisi pyrittävä siihen että opiskelijat voisivat paremmin sitomaan uudet asiat aiemmin opetettuihin tietoihin ja asiakokonaisuuksiin. Tämä mahdollistaisi syvemmän oppimisen ja ”kipinän” elinikäiseen oppimiseen koska opiskelija pääsisi käyttämään jo hankitun tiedon soveltamista ja täten helpottaen uuden asian muistamisessa.

Ristiriidan herättäminen opittavan uuden toimintamallin ja oppijan aikaisemman tiedon välillä on hyvä, toimiva ja perusteltu ratkaisu oppimisen tehostamiseksi. Oppimismotivaatioon vaikuttaa ratkaisevasti opiskelun mielekkyyden kokemien. Opettajien on kyettävä perustelemaan

ja selvittämään, mihin ja miten opiskeltava asia liittyy. Tulevaisuudessa kun pedagogiset käsikirjoitukset on saatu yhteneväisiksi, opiskelija pystyy omaksumaan edellä mainitut asiat jo ennen opintojakson alkua ja näin kehittää omaa opiskelua linjakkuuden (tehokkuuden) ja mielekkyyden kannalta.

Tutkimuksen näkökulma on tarkoituksen mukaisesti rajattu kapeaksi. Johtuen osaltaan siitä että maanpuolustuskorkeakoulussa on vasta vähän aikaan käytetty pedagogisia käsikirjoituksia ja ne kaipaavat yhtenäistämistä sekä ymmärrettävyyttä. Laurean LbD ”elää” myös kokoajan mutta se on ollut käytössä jo vuosia ja täten antanut selkeän vertailu pohjan sotilaspedagogiikan pedagogisille käsikirjoituksille.

Tutkimustyön alku vaiheissa huomasin, ettei oppimiskäsitys ole ainoastaan jonkun tutkijan tai yhteisön luoma teoria vaan todellakin yksilöllisen prosessin tulos johon vaikuttaa opettajan näkemys kyseiseen oppimistapahtumaan sopivasta käsityksestä, oppijan minäkuva (johon ei tässä tutkielmassa paneuduttu) vaikuttaa oppijan oppimiseen enemmän kuin olin ajatellut. Myös organisaation ”näkemys” oppimiskäsityksestä sekä mahdollinen pedagoginen strategia, ohjaa opettajaa valitsemaan tietynlaisen opetustavan tai työkalun. Maanpuolustuskorkeakoulun haasteena on se että maisterikurssi kestää kaksi vuotta ja tämän jälkeen oppijat siirtyvät takaisin työelämään, valmistuneena tai ei, tämä malli ei helpota opettajaa valmistellessaan opintojaksoa elinikäisen oppimisen kannalta. Koska oppilaat ”pitää” saada kursseista läpi ja valmistumaan, niin helposti turvaututaan helpompaan opetustapaan unohtaen että, oppijan tulee ottaa vastuu oppimisestaan ja häntä tulisi ohjata omatoimisesti hankkimaan tieto ja kehittämään itseään. Oppijoiden kyky omatoimiseen riippuu siitä, miten heitä on ohjattu omatoimiseen tiedon hankintaan. Opettajan tulisi laadullisesti arvioida kutakin opiskelijaa, ja tämän perusteella yksilöllisesti ohjata opiskelijaa tiedon lähteille sekä omatoimiseen opiskeluun.

Jokainen ihminen voi parantaa omaa oppimistehokkuuttaan. Oppiminen ei kuitenkaan tehostu, ellei siihen vaikuttavia tekijöitä ihminen itse halua ottaa tai ota huomioon. Oppijan minäkuva, kyky toimia itseohjautuvasti ja kyky arvioida omaa toimintaa vaikuttavat hänen kykyyn havaita, ratkaista ja käsitellä ongelmia. Oppimisen tulisi mieluummin olla ongelmien ratkaisemista kuin ulkoa opettelua. Opiskelumotivaatiota voidaan myös kehittää, etsimällä opetettavista asioista itselle mielekästä tietoa, jolle olisi myös käyttöä tulevalla uralla. Osaamisen kehittäminen on organisaation ja sen yksilöiden kykyjen ja valmiuksien suunnitelmallista tuottamista. Osaamisen kehittämiseen kuuluu itseopiskelu, työssä ohjaus, työnkierto ja jatkokoulutus (esim. maisterikurssi). Siihen kuulu oleellisesti ”työssä valmennus”, joka voi olla mentoroin-

tia tai tutorointia, missä omaa osaamista kehitetään ”kokeneen asiantuntijan” ohjauksessa. Osaamisen kehittäminen on lisäksi parhaista käytänteistä oppiminen sekä mahdollisesti puolustusvoimien ulkopuolisen koulutus tarjonnan hyödyntäminen.

Kyse on siis paljon muustakin kuin Maanpuolustuskorkeakoulun antamasta koulutuksesta, missä painopistettä tulisi siirtää muodollisesta koulutuksesta oman osaamisen tuottamiseen. Learning by Developing (LbD) mahdollistaa ammatillisen osaamisen hankkimisen opiskelijoille ja parhaimmillaan kehittää luonnollisella tavalla myös kohdeorganisaation osaamista jos oppiminen osataan yhdistää kehittämishankkeitten kautta työelämän haasteisiin yhteisissä kehittämishankkeissa, joissa kaikki osapuolet ovat oppijoita. Työyhteisöä kehittävien hankkeitten kautta syntyy myös se uutta osaamista ja tietoa. Tämänlainen oppiminen vahvistaa itseohjautuvuuteen kasvamista ja kehittymistä sekä elinikäisen oppimisen omaksumiseen. Tällä tavoin pystyttäisiin aidosti uutta osaamista ja tietoa, jota tulevaisuudessa Puolustusvoimissa tulevaisuudessa tullaan tarvitsemaan.

Mahdollisuus toimia ”kehittäjänä tai tutkijana” aidoissa työelämän kehittämis- tai tutkimushankkeissa tukee opiskelijan kehittymistä opiskeluaikanaan työelämän käytänteiden muuttajaksi, kehittäjäksi, vaikuttajaksi ja johtajaksi. Kun tämänlainen kehittäjä luo jotakin uutta, oppii hän samalla jotain uutta ja vahvistaa omaa asiantuntijuuttaan kehittäen itseään sekä työyhteisöä. Näin opiskelijan itseohjautuvuus (ja elinikäisen oppimisen) kasvaa ja hän oppii asettamaan itselleen tavoitteita ja pysymään niissä.

Tutkimusta tehdessä huomasin, että tutkimushaastattelulla olisi ollut käyttöä varsinkin Maanpuolustuskorkeakoulun sotilaspedagogiikan pedagogisten käsikirjoitusten tulkinnessa ja käsittelyssä. Uskon kuitenkin että tutkimus antaa riittävän kuvan ja mahdollisuuden jatkotutkimuksen saralle. Sekä antaa näkemyksen Maanpuolustuskorkeakoulun laitosten omien pedagogisten käsikirjoitusten kehittämiselle. Tässä tutkimustyössä käyttämäni metodit ja aineiston keruu menetelmät olivat mielestäni toimivia. Mielestäni näkökulmani ja tutkimus strategia olivat sopivimmat tämän kaltaiseen tutkimustyöhön. Nämä valinnat ovat johtaneet näihin tuloksiin. Toiset menetelmät voivat antaa samoista asioista eri tietoa, voi hyvinkin olla, että toisilla menetelmillä olisi saatu kenties kattavampi käsitys tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen lisämetodina olisi voinut olla kysely tai haastattelu niin Laurean kuin Maanpuolustuskorkeakoulun oppilaille, mutta tällöin olisi ehkä saatu tietoon vain opiskelijoiden kokema mielekkyys opetuksesta, eikä siten lisäarvoa tähän tutkimustyöhön.

”Sotilaspedagogiikkaa globaalilla ja strategisella tasolla tarkasteltaessa käy ilmeiseksi, että turvallisuuden, kriisien, sotien ja kriisinhallinnan luonteen jatkuvat muutokset tulee suhteuttaa monitasoiseen turvallisuusalan koulutusjärjestelmään. Tässä yhteydessä monitasoisella turvallisuusalan koulutusjärjestelmällä viitataan sekä perinteisiin ase- ja puolustusvoimien koulutusjärjestelmiin että erilaisiin kriisinhallinnan ja turvallisuusalan koulutusjärjestelmiin yli- ja monikansallisilta tasoilta aina perusyksiköihin ja muihin kouluttaviin perusorganisaatioihin asti. Voimmeko teknisen kehityksen myötä unohtaa ihmistieteisen sotilaspedagogiikan tarpeen ja merkityksen? Päinvastoin, sillä uudistuva turvallisuusala jatkaa laajenemistaan edellyttäen ase- ja puolustusvoimien sekä sotilaskriisinhallintatoimijoiden (sotilastoimijoiden) ja erilaisten siviilikriisinhallintatoimijoiden välistä kehittyvää yhteistoimintaa lakisääteisten tehtävien ja perusturvallisuustarpeiden ja ihmisoikeuksien toteuttamiseksi yhä monimutkaisemmassa maailmassa. Turvallisuusalan jatkaessa syvää uudistumistaan ja uudelleen järjestymistään moninaiset koulutusorganisaatiot kaipaavat yhteistoimintaa edistäviä ”sateenvarjoviitekehyksiä” ja malleja joita sotilaspedagogiikka tutkimuksen avulla pyrkii tarjoamaan” (Mäkinen 2009, 92.)

LÄHTEET

JULKAISTUT LÄHTEET

Alasuutari, P. Erinomaista rakas Watson. 1996. 3.painos. Hanki ja jää. Helsinki

Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. 2008 3.painos. Toim. Syrjäläinen, E. Eronen, A. Värri, V-M. Teoksessa mm Palmu, T. Juveness Print. Tampere.

Bereday, G. Z. F. 1964. Comparative Method in Education. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Brotherus, A. Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. WSOY. Juva.

Capon, N., & Kuhn, D. 2004. What's so good about Problem-Based Learning. Cognition and Instruction, 22(1), 61-79. (suomennettu)

Denzin, N & Lincoln, Y 2000. Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa: handbook of Qualitative Research. Sage Publications, Thousand Oaks

Eraut, M. 1994. Developing professional knowledge and competence. London: The Falmer Press.

Eskola, J & Suoranta, J. 1998 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus. Jyväskylä

Eskola, J & Suoranta, J. 1996 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Fränti, M. & Pirinen, R. 2006. Toimintakulttuurin kehittyminen kohti Learning by Developing –toimintamallin soveltamista Laureassa. Teoksessa Erkamo, M. ym. (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B11. Helsinki: Edita Prima Oy. 35–43.

Hirsjärvi, S. 2003. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita, 6.-9. painos. Dark Oy, Vantaa.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu painos. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Knowles, M. 1984. The adult learning: a neglected species. Houston

Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1995. Toim. Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. Saari, S West Point Oy. Rauma

Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A-71 2010. Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla. Toim Rantanen, t & Iso-pahkala-Bourdet, U. Edita Prima Oy, Helsinki

Maanpuolustuskorkeakoulun valintaopas 2010. Edita Prima Oy. Helsinki

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Niiniluoto. I. 1991. Artikkelissaan: Tiedeinstituutio ja tutkijan eettiset valinnat. Teoksessa Tiede ja etiikka. Toim. Löppönen. P., Mäkelä. P., Paunio. K. WSOY. Juva.

Niiniluoto. I. 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorian muodostus.. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.

Oppiminen Learning by Developing -toimintamallissa. 2008. Toim Kallioinen, O. Laurea publications A 61. Helsinki: Edita Prima Oy

Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa. 2007. Toim. Kallioinen, O. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 22. Helsinki: Edita Prima Oy

Paananen, M 2010 Pro Gradu –tutkielma. Opetussuunnitelmat puntarissa, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 kasvatusnäemyksen ja –ideologian näkökulmasta. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia: Asiantuntijatyöryhmän näkemyksiä ja ajatuksia 2004. Teoksessa mm. Halonen, Kalliomaa, Toiskallio & Salonen. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 1 No 1 2004

Raij, K. 2000. Toward a Profession. Academic dissertation. University of Helsinki, Department of Education.

Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita.

Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana - Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa Matti Erkamo [et al.] (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Helsinki: Edita Prima Oy.

Raij, K. 2007. Learning by Developing. Laurea publications A 58. Helsinki: Edita Prima Oy.

Rasinkangas, A. 2003. Student guide. Opiskelijaksi ongelmalähtöiseen oppimiskulttuuriin. Ilves-Paino Oy, Hämeenlinna.

Rauste-von Wright, M 1997. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa Kajanto, A & Tuomisto, J (toim) Elinikäinen oppiminen. Gummerrus Kirjapaino Oy, Saarijärvi.

Ruohotie, P. 2000 Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY, Juva

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa mm. Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Atena/PS-viestintä Oy, Jyväskylä.

Räsänen J. 1994. Työvalmennus: Opetus ja oppiminen käännekohdassa. WSOY:n graafiset laitokset, Juva

Silvennoinen, H 2004. Oppiminen työelämässä. Teoksessa Silvennoinen, H & Tulkki, P. (toim) Elinikäinen oppiminen. Gaudeamus, Tampere

- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 2004. Elinikäisen oppimisen olennaista etsimään. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim) Elinikäinen oppiminen. Gaudeamus, Tampere
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Painosalama Oy. Turku.
- SOTILASPEDAGOGIIKKA: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. 2009. Toiskallio, J & Mäkinen, J. MPKK Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3
- Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhlakirja 2010. Toim Mäkinen, J & Tuomi, J. MPKK Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6
- Toiskallio, J. Kalliomaa, M. Halonen, P. & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Ykkös-Offset Oy, Vaasa
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1. – 2. Painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerrus, Jyväskylä
- Tuomisto, J. 1997. Elinikäisen oppimisen muodot – teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa. Kajanto, A. & tuomisto, J. (toim) Elinikäinen oppiminen. Gummerrus Kirjapaino Oy, Saarijärvi.
- Tutki ja havainnoi. 2006. Vilkkä, H. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki
- Tutki – Vertaile – Arvioi. 1995. Toim. Vaahtokari, A. Vähäpassi, A. Teoksessa Syrjäläinen, E. Brotherus, A. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Tutkimus menetelmien pyörteissä. 2005. Toim. Räsänen, P. Anttila, A-H. Melin, H. WS Bookwell Oy. Juva.
- Tynjälä P. (2002): Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita. Tammi, Tampere.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005): Didaktiikan perusteet. WSOY, Helsinki

Varto, J. Laadullisen tutkimuksen metodologia 1992. Kirjayhtymä, Helsinki

Vertailevan tutkimuksen ulottuvuuksia. 2004 Toim. Alapuro, Risto & Arminen, Ilkka. WSOY, Porvoo.

Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.

Vogt, Franziska 2002. No ethnography without Comparison: The Methodological Significance of Comparison in Etnographic Research. Teoksessa Geoffrey Walford (toim.) Debates and Developments in Ethnographic Methodology. Emerald Group Publishing Limited,

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Maanpuolustuskorkeakoulun johtosääntö. 2010.

Mäkinen, K. Luentomuistiinpanot 8.2.2010

MPKKOHJE TRSS 001 – MPKKKEHYKS MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULUN STRATEGIA. 2008. PVAH-asiakirja HG626

SK- JA SM-TUTKINTOJEN PEDAGOGISEN KÄSIKIRJAN TOIMITTAMINEN VUONNA 2010. 2009. PVAH-asiakirja AG428

SK- JA SM- TUTKINTOJEN PEDAGOGISET KÄSIKIRJOITUKSET 2011. 2011. PVAH-asiakirja AH4185

PÄÄESIKUNNAN HENKILÖSTÖOSASTON LAUSUNTOPYYNTÖ NORMILUONNOKSESTA OSAAMISEN OHJAUS. 2006. PVAH-asiakirja AH3708

SOTATIETEIDEN KANDIDAATTIEN JA MAISTEREIDEN TUTKINTOJEN OPETUSSUUNNITELMAT JA PEDAGOGISET KÄSIKIRJOITUKSET. 2009. PVAH-asiakirja AF24189

MUUT LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki. 351/2003. Finlex valtion säädöstietopankki. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030351> (Luettu 23.3.2011)

ARENE 2006. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Yleiset%20kompetenssit%20tutkintotasoin%2019042006.pdf> (Luettu 28.3.2011)

ARENE 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa.

Fingerroos, O 2003. Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa. Suomen Kantatietouden Tutkijain Seura ry. Joensuu. Saatavilla [www-muodossa](#):

http://cc.joensuu.fi/~loristi/2_03/fin203c.html (Luettu 1.2.2011)

Laki Maanpuolustuskorkeakoulusta. 1121/2008. Finlex valtion säädöstietopankki. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2008/20081121> (Luettu 23.3.2011)

Laki puolustusvoimista 551/2007. Finlex valtion säädöstietopankki. Saatavilla [www-muodossa](#): <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070551> (Luettu 20.4.2011)

Laurean pedagoginen strategia 2007. Saatavilla [www-muodossa](#):

http://www.laurea.fi/internet/fi/03_tietoa_laureasta/01/03_Strategiat/peda_str_250607.pdf (Luettu 12.8.2010)

Laurean opinto-opas 2008. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://opinto.laurea.fi/opas/opas.asp?opetussuunnitelmaID=42&kieli=fin&lan=> (Luettu 4.2.2011)

Maanpuolustuskorkeakoulun toimintakäsikirja. 2010. Versio 1.4 (31.5.2010).

Saatavilla www-muodossa:

http://www.puolustusvoimat.fi/wcm/3a6cc78042c98cf98fa3af063879ce75/Maanpuolustuskorkeakoulun+toimintakasikirja.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=3a6cc78042c98cf98fa3af063879ce75 (Luettu 15.2.2011)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Koulutusjärjestelmä internet sivusto. Luettavissa www-muodossa: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=fi>

Opetusministeriö. 2006. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle. Luettavissa www-muodossa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm24.pdf?lang=fi> (Luettu 23.3.2011)

Opetusministeriö. 2008. Koulutus ja tutkimus 2007 -2012. Kehittämissuunnitelma. Luettavissa www-muodossa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm09.pdf?lang=fi> (Luettu 25.2.2011)

Opetusministeriö. 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009. Luettavissa www-muodossa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi> (Luettu 12.1.2011)

Taskutietoa Maanpuolustuksesta 2009. Saatavilla www-muodossa:

http://www.puolustusvoimat.fi/wcm/27688e00400a1e4ba865bf86c8584b8e/Medium_TT09_puolustuksesta_FIN.pdf?MOD=AJPERES (Luettu 15.2.2011)

Virtanen, A. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhatkannalle.2002. Saatavilla www-muodossa:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_334_95koulpol90luv.pdf?lang=fi (Luettu 15.5.2010)

Vuorinen, K. Käytettävyydestutkimuksen menetelmät. 2005. Etnografia. Saatavilla www-muodossa: <http://www.cs.uta.fi/usabsem/luvut/5-Vuorinen.pdf> (Luettu 20.5.2010)

Valtioneuvoston kanslia, Suomen turvallisuuspoliittinen selonteko 2009. Saatavilla www-muodossa:

<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=41861&contentlan=1&culture=fi-FI> (Luettu 7.7.2011)

Yliopistolaki. 558/2009. Finlex valtion säädöstietopankki. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558> (Luettu 23.3.2011)

